

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANTONIO CHARLES SANTIAGO ALMEIDA

**ORTEGA Y GASSET x THEODOR ADORNO: PERSPECTIVAS DE FILOSOFIA E
DE EDUCAÇÃO PARA A CONCEITUAÇÃO DE *EMANCIPAÇÃO POLÍTICA***

CURITIBA

2015

ANTONIO CHARLES SANTIAGO ALMEIDA

**ORTEGA Y GASSET x THEODOR ADORNO: PERSPECTIVAS DE FILOSOFIA E
DE EDUCAÇÃO PARA A CONCEITUAÇÃO DE *EMANCIPAÇÃO POLÍTICA***

Tese de doutorado apresentada para o Curso de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa “Políticas Educacionais”, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko

CURITIBA

2015

Catálogo na publicação
Mariluci Zanela – CRB 9/1233
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Almeida, Antonio Charles Santiago

Ortega y Gasset x Theodor Adorno: perspectivas de filosofia e de educação para a conceituação de *Emancipação Política* / Antonio Charles Santiago Almeida – Curitiba, 2015.

164 f.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Amélia Sabbag Zainko

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Filosofia - Política. 2. Ortega y Gasset, José, 1883-1955. 3. Adorno, Theodor W., 1903-1969 - Crítica e interpretação. 4. Política e educação. 5. Sociologia. I. Título.

CDD 370.12

ANTONIO CHARLES SANTIAGO ALMEIDA

**ORTEGA Y GASSET x THEODOR ADORNO: PERSPECTIVAS DE FILOSOFIA E
DE EDUCAÇÃO PARA A CONCEITUAÇÃO DE *EMANCIPAÇÃO POLÍTICA***

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, pela seguinte Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko
Departamento de Planejamento de Administração Escolar, UFPR

Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta

Prof.^a Dr.^a Sirlei Terezinha Filipak

Prof.^a Dr.^a Regina Michelotto

Curitiba, 2015.

PARECER



Defesa de Tese de Antonio Charles Santiago Almeida para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko, Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta, Prof.^a Dr.^a Regina Maria Michelotto, Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo, Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Tese: "ORTEGA Y GASSET x THEODOR ADORNO: PERSPECTIVAS DE FILOSOFIA E DE EDUCAÇÃO PARA A CONCEITUAÇÃO DE EMANCIPAÇÃO POLÍTICA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|----------------------------------------------------------------|------------|-----------|
| Prof. ^a Dr. ^a Maria Amélia Sabbag Zainko | | Aprovado |
| Prof. Dr. Paulo Fioravante Giareta | | Aprovado |
| Prof. ^a Dr. ^a Regina Maria Michelotto | | Aprovado |
| Prof. Dr. Mário Luiz Neves de Azevedo | | Aprovado |
| Prof. ^a Dr. ^a Sirley Terezinha Filipak | | Aprovado |

Curitiba, 20 de março de 2015.

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do PPGE

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750

Dedicatória

José Araujo de Almeida (in memorian)

Maria Lucia Santiago Almeida

Esposa e filhas!

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, amigos e companheiros. A vocês, eu dedico este trabalho que é fruto de inquietações, de noites perdidas e, de certa maneira, confinamento. Quantos foram os convites recusados em nome da *tese*, quantas farras perdidas. Não há do que reclamar, pelo contrário, tenho mesmo é que agradecer. Por isso, agradeço a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para que este trabalho acontecesse. E, de forma especial, quero mencionar e agradecer pessoas que são partes constitutivas deste trabalho. À Prof.^a Dr.^a Maria Amélia Sabbag Zainko, pela orientação, confiança e autonomia para realização deste trabalho. E ainda, de forma particular, pelo carinho, pela paciência, bem como pela disponibilidade para escutar minhas inquietações e mudar comigo, por diversas vezes, no intuito de fazer mais do que um trabalho acadêmico e sim uma caminhada, pois, nas palavras de Goethe, melhor do que a chegada é sempre o caminho, um grande caminho.

Aos professores do Programa de Doutorado em Educação com quem pude dialogar e, acima de tudo, estabelecer intensas relações de aprendizado. Aos professores do Colegiado de Filosofia da UNESPAR/FAFIUV. À direção, Valderlei Garcias Sanches, da UNESPAR, Campus de União da Vitória, pelo incentivo e pela disponibilidade em ajudar sempre. À Fundação Araucária que disponibilizou, por um tempo, bolsa de estudo.

Ao companheiro de militância política, Marcus Vinicius. Este, mais do que um amigo, um irmão. Parceiro de longas jornadas. Ao camarada Arlindo Junior, irmão de seminário, de militância e de farras. Velhos tempos! Aos professores Matheus Silveira e Fábio Mansano, sociólogos e missionários do *sertão baiano*. A Leandro Sardeiro, filósofo clandestino.

À minha família. Rodrigo Santiago, irmão e ex-colega de profissão. Militar convicto. Dele advém coragem para seguir firme na vida. Ao meu irmão, Fabrício Santiago, Filósofo. Dele a inspiração para compreender Nietzsche. À minha mãe, Maria Lúcia Santiago, que sempre foi uma entusiasta por dias melhores. Com esta eu pude aprender, desde muito cedo, que, somente na escola, pobres e ricos sentam-se juntos e que não deve existir, nesse espaço, diferença, mas que só com estudo se faz a diferença, tanto na escola quanto na vida.

Às minhas filhas que foram pacientes e suportaram a ausência do pai e, como se não bastasse, tiveram que padecer em silêncio para que eu pudesse fazer minhas leituras. À minha adorável esposa, Valkiria Santiago. Quantos foram os sacrifícios para que aqui nós chegássemos. Somente nós sabemos o quanto sonhamos e sofremos nas estradas acadêmicas; graduação, mestrado e, agora, doutorado. Com você, Valkiria Santiago, as lutas são mais fáceis e a vida tem mais vida.

O QUE MAIS DÓI

*O que mais dói não é sofrer saudade
Do amor querido que se encontra ausente
Nem a lembrança que o coração sente
Dos belos sonhos da primeira idade.
Não é também a dura crueldade
Do falso amigo, quando engana a gente,
Nem os martírios de uma dor latente,
Quando a moléstia o nosso corpo invade.
O que mais dói é o peito nos oprime,
E nos revolta mais que o próprio crime,
Não é perder da posição um grau.
É ver os votos de um país inteiro,
Desde o profano ao camponês roceiro,
Pra eleger um presidente mau.
Patativa do Assaré*

ORTEGA Y GASSET x THEODOR ADORNO: PERSPECTIVAS DE FILOSOFIA E DE EDUCAÇÃO PARA A CONCEITUAÇÃO DE *EMANCIPAÇÃO POLÍTICA*

Resumo:

A tese se constitui como leitura metodológica dos textos orteguianos para, a partir de um registro temático, sistematizar perspectivas de Filosofia e de política para uma educação emancipatória. Dessa forma, a pesquisa teve duplo propósito, primeiro, fazer uma leitura política dos textos orteguianos para compreensão conceitual de *emancipação política*. Entretanto, para realização desta primeira etapa, buscou-se a sistematização de conceitos como Educação, Estado e Filosofia à luz de excertos de períodos históricos, bem como de teoria político-filosófica. No segundo momento, de posse de uma sistematização conceitual, sobretudo de Educação, Política e de Filosofia, atinou-se para construção conceitual de emancipação com base nas relações com outros autores da Filosofia, da Sociologia e da Política. Nesse sentido, em um dos capítulos, fez-se uma leitura pontual de aproximação e distanciamento entre Ortega y Gasset e Theodor Adorno a partir do que se compreende como *emancipação* para formalização do problema proposto, a saber, conceituar *emancipação política*. Nesse sentido, para execução da tese doutoral, a pesquisa fez incursões em autores das mais variadas matrizes para garantir o asseguramento de um debate que perpassa a Filosofia, a Sociologia, a Política e a Educação, no sentido de formalizar o conceito de emancipação política e sua configuração, também conceitual, de *virtude*.

Palavras-chave: Filosofia. Política. Sociologia. Educação.

Abstract:

The thesis constitutes a methodological reading of ortegian texts in order to systematize philosophical and political perspectives for an emancipatory education from a thematic register. The research thus served a double purpose, the first being to make a political reading of ortegian texts to understand the concept of *political emancipation*. To fulfill this first stage, however, we sought to systematize concepts like *Education*, *State*, and *Philosophy* in light of excerpts of historical periods, as well as of political-philosophical theory. In a second moment, having a conceptual systematization, especially of *Education*, *Politics*, and *Philosophy*, we worked on the conceptual construction of *Emancipation*, from relationships with other authors in Philosophy, Sociology, and Politics. In this sense, in one of the chapters, a pointwise reading of distance and approximation between Ortega y Gasset and Theodor Adorno, from what is understood as *Emancipation*; this was made in order to formalize the problem proposed, or conceptualizing *Political emancipation*. In this sense, for completing the doctoral thesis, the research confronted authors of diverse matrixes so to assure a debate which covers Philosophy, Sociology, Politics, and Education, in the sense of formalizing the concept of political emancipation and its (even conceptual) configuration of *Virtue*.

Keywords: Philosophy. Politics. Sociology. Education.

SUMÁRIO

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO I | |
| PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO, DE ESTADO E DE FILOSOFIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL..... | 19 |
| 1.1 Educação: uma configuração histórica à luz do espaço grego antigo..... | 19 |
| 1.2 Virtude: sofística ou socrática?..... | 27 |
| 2. Teorias filosóficas: Da cidade ao Estado contratual moderno..... | 35 |
| 2.1 Da comunidade ao espaço público organizado..... | 36 |
| 2.2. Da perspectiva liberal ao Estado Democrático..... | 54 |
| 3. Inquietações Político-filosóficas..... | 62 |
| CAPÍTULO II | |
| 2. CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS: EDUCAÇÃO E POLÍTICA..... | 65 |
| 2.1 Ortega y Gasset: excertos e conceitos de um pensador político..... | 66 |
| 2.2 Tipologias de homem no pensamento orteguiano..... | 72 |
| 2.3 Aproximações e distanciamentos sociofilosóficos..... | 83 |
| 3 Filosofia, Política e Educação..... | 95 |
| CAPÍTULO III | |
| 3. ORTEGA Y GASSET VERSUS THEODOR ADORNO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DO CONCEITO DE <i>EMANCIPAÇÃO POLÍTICA</i>..... | 104 |
| 3.1 Theodor Adorno e Ortega y Gasset: aproximações conceituais..... | 105 |
| 3.2 Aproximações pedagógicas..... | 120 |
| 3.3 Emancipação, um conceito político..... | 133 |
| CAPÍTULO IV | |
| 4. CONSIDERAÇÕES POLÍTICAS: DA FILOSOFIA AO COTIDIANO..... | 135 |
| 4.1 Considerações orteguianas: expediente filosófico..... | 136 |
| 4.2 Da Filosofia à sua concretude..... | 153 |
| CONCLUSÃO..... | 156 |
| REFERÊNCIAS..... | 161 |

APRESENTAÇÃO¹

Na tese busca-se compreender, a partir dos autores Ortega y Gasset (1883 – 1955) e Theodor Adorno (1903 – 1969), o conceito de *emancipação política*. Decerto que o tema *educação e política*, na qual se configura a conceituação de *emancipação política*, é um mote bastante amplo e exige uma localização autoral, isto é, pensá-lo com base em um expediente político-filosófico. Por isso, procura-se, no cenário político-filosófico, uma clarificação conceitual por meio do pensamento orteguiano e adorniano a partir das obras *Espanha Invertebrada* e *a Rebelião das Massas* de Ortega y Gasset e na obra de Theodor Adorno, denominada *Educação e Emancipação*.

Dessa maneira, almeja-se fazer um recorte temático nos textos dos autores acima mencionados, quer dizer, Ortega y Gasset (1883 – 1955) e Theodor Adorno (1903 – 1969), para a elaboração conceitual do que se pode denominar de educação e política. Mais precisamente, *emancipação política*. Todavia, faz premente considerar que o conceito de emancipação política deve ser pensado de forma imbricada com o conceito de virtude, ou ainda, como conceitos similares e que são, no expediente filosófico orteguiano e adorniano, correlatos.

A tese aqui proposta é um trabalho essencialmente bibliográfico e que apresenta a tentativa de analisar os textos considerados capitais para o desenvolvimento desta pesquisa, a saber, os escritos de educação e de política dos autores Ortega y Gasset (1883 – 1955) e Theodor Adorno (1903 – 1969). Esta análise será composta por meio de uma perspectiva metodológica, capaz de abranger a questão da universalidade conceitual, no que tange à emancipação política dos valores advindos de uma configuração histórica e dialógica no âmbito dos conceitos político-filosóficos.

De acordo com Aron (1998, p. 65), “a tarefa dos sociólogos consiste em tornar a matéria social ou histórica mais inteligível do que ela foi na experiência que tiveram dela aqueles que a viveram”. Sob esse viés, intenta-se fazer uma análise estrutural de texto, cujo objetivo é o reconhecimento dos passos argumentativos dos autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno para a formalização, a partir de um debate filosófico, do conceito de *emancipação política*.

¹ Existem algumas traduções do espanhol para o português. São traduções livres e de responsabilidade do autor.

Entretanto, para localização e debate em torno da conceituação de *emancipação política*, pretende-se, num primeiro momento, apresentar a Filosofia e seu nascimento no espaço grego antigo, uma vez que Ortega y Gasset, bem como Theodor Adorno, parte desse expediente teórico para configuração do que se pode denominar de arcabouço político-filosófico. Não se pretende um debate em torno do nascimento da Filosofia, mas pensar o seu surgimento com base nas discussões de virtude e sua confluência para o que se compreende, na sociedade contemporânea, de emancipação política, sobretudo na compreensão orteguiana e adorniana.

Esta localização histórica também será oportuna para se pensar o homem como agente do conhecimento, ou seja, aquele que, desencantado com as explicações religiosas, busca respostas a partir do mundo sensível e aventura-se na compreensão do mundo que lhe é apresentado. Estas respostas, ou, caso queira, a ruptura com os mitos², no período grego antigo, tem-se na tragédia de Édipo, um aporte teórico no sentido de que é possível ultrapassar o destino, ou seja, responder racionalmente aos problemas circunstâncias sem a interferência direta dos mitos, onde, para o grego antigo, os deuses interferiam na realidade e a determinavam com base em seus próprios interesses. Por isso, a peça teatral de Sófocles servirá, na tese em curso, como pano de fundo para se pensar o homem como sujeito que é senhor de si e responsável pelos seus próprios caminhos.

Ainda no terreno filosófico do grego antigo, apresenta-se o debate em torno do ensino da virtude a partir de duas escolas, a saber, socrática e sofista. A discussão em torno da virtude é justamente para localizar a discussão de emancipação, quer dizer, emancipação política. Certamente que virtude e emancipação são conceitos pensados em momentos históricos diferentes, mas que, na pesquisa em curso, são compreendidos de forma equivalente. Busca-se, com isso, ativar o debate acerca do ensino da virtude e sua prática no interior do Estado, mais exatamente, compreender o que se denomina de emancipação política na sociedade contemporânea com base nos autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno. Um debate que é, antes de tudo, desafiador, problemático e inquietante, pois a questão ainda parece não resolvida ou, em parte resolvida – é possível efetivar o ensino da virtude? Em outros termos, de posse de uma leitura sistematizada dos autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno, bem como da

² Mito no sentido de Mitologia Grega, período que antecede o pensamento filosófico.

conceituação de emancipação política, tem-se o objetivo de responder se é possível emancipar politicamente o sujeito.

De fato, a questão acima é apresentada e discutida neste primeiro momento, mas será realocada para o último capítulo da tese, onde as discussões serão centradas no sentido de não só responder a essa questão, mas também de tratá-la à luz de um procedimento bibliográfico com vistas ao papel da educação formal, no que tange ao ensino da virtude, ou, mais especificamente, à possibilidade da escola formal efetivar a emancipação política.

O último capítulo da tese será o lugar de ligação entre os capítulos, no que pese a retomar as questões propostas e, em algum grau, respondê-las a partir de um posicionamento mais diretivo e pessoal, sem perder de vista o rigor científico. Todavia, as respostas nascerão de um longo debate bibliográfico concatenado ao pensamento orteguiano e adorniano.

Ainda neste primeiro momento, baseando-se no debate em torno da virtude, atina-se para a compreensão da natureza e da função do Estado. Não se pretende uma genealogia do conceito de Estado, mas potencializar uma leitura de autores como Platão (428 – 348 a.C), Aristóteles (384 – 322 a. C), Maquiavel (1469 – 1527), Hobbes (1588 – 1679), Rousseau (1712 – 1778) e Bourdieu (1930 - 2002), no campo da Filosofia política, com a finalidade de esboçar uma teoria filosófica de Estado. O intuito dessa leitura e seu apontamento se faz em razão do surgimento do Estado e da sua natureza política na sociedade moderna e seu desdobramento na sociedade contemporânea, com relação ao Estado que se configura na sociedade contemporânea.

Dessa forma, intenta-se conectar os conceitos de Educação, Estado e Filosofia no sentido sóciopedagógico, ou seja, construir um itinerário teórico para se pensar a formalização conceitual da emancipação política e sua função na sociedade contemporânea, ou, de forma concatenada, a relação do conceito filosófico de virtude com a conceituação de *emancipação política*. Uma tarefa homérica, pois, num único capítulo, pretende-se envolver uma série de questões, o que talvez seja difícil, todavia visto como possível, de acordo com o propósito da tese, que é o de construir um caminho de base para que se possa, a partir desse expediente, tentar responder as inúmeras questões que se encontram diluídas ao

longo do texto e assemelhadas no contexto político-filosófico de Ortega y Gasset e Theodor Adorno.

Nesse sentido, a tese encontra-se estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado **Perspectivas de Educação, de Estado e de Filosofia no Cenário Educacional**, a discussão pretende localizar a educação como ordenação do espaço coletivo, assim como da possibilidade de, por meio dela, tornar o sujeito um agente da emancipação política. O texto se desenvolve localizando o nascimento da Filosofia, a ruptura com os mitos e a descoberta do homem como agente do conhecimento – o humanismo grego.

Vale ressaltar que essa é uma leitura superficial e que serve de base para construir o debate que é capital para o desenvolvimento da tese, conceituar virtude como sinônimo de emancipação política, pautando-se na filosofia orteguiana e adorniana. Entretanto, antes de adentrar na discussão sobre a possibilidade do ensino da virtude, o primeiro capítulo faz uma discussão conceitual de educação a partir do povo grego antigo.

Com relação à discussão da virtude, esta será articulada com vistas ao debate filosófico que acontece entre os platônicos e os sofistas, sobretudo entre Sócrates e Protágoras à luz das obras de Platão e alguns comentadores que cercam esse debate. Esse é um momento de reflexões e de questionamentos que se pretende retomar no último capítulo, como fechamento da tese. Ou seja, de posse da conceituação de emancipação política nos textos orteguianos e adornianos, problema central da tese, pretende-se responder, no último capítulo, se existe a possibilidade de emancipar politicamente os indivíduos.

Decerto que o espaço grego antigo se define como o berço da civilização, mas esta é uma afirmativa questionável e, por isso, a tese, com relação ao surgimento do Estado, não parte desse ponto. Nesse tocante, deve-se considerar que o Estado não nasce com os gregos antigos, pois se constitui ao longo do tempo a partir de um registro teórico que se desenvolve em forma de construção e desconstrução teórica, numa leitura baseada em Bobbio (2012), para quem o Estado é uma construção histórica. À vista disso, com menção a Maquiavel, crítico da Filosofia platônico-aristotélica, tem-se uma teoria de gestão para o Estado, pois não se objetiva falar de nascimento de Estado no pensamento de Maquiavel (1469 – 1527), mas de gestão, pois esta é a visão mais adequada para conceituar o

pensamento político e filosófico do autor de *O Príncipe*, especialmente no que se pretende a tese em curso, quer dizer, facilitar a compreensão conceitual de Estado.

Por essa razão, a construção argumentativa deste trabalho é de um Estado em construção que se desdobra no Estado contemporâneo e, por consequência, dito anteriormente, o Estado é uma construção que começa com os gregos, mas cuja autoria não é deles; pelo contrário, eles são parte dessa construção histórica. Dessa maneira, a discussão da natureza do Estado intenta uma ligação entre a Filosofia política de Maquiavel com a teoria contratualista de Thomas Hobbes (1588 – 1679). Este, o autor de *O Leviatã*, projeta um Estado artificial, porém com capacidade para estruturar a vida coletiva, ou seja, ordenar o *estado de natureza* para que a vida seja viável e possível.

O leviatã, configuração metafórica do Estado hobbesiano, aproxima-se, do ponto de vista conceitual, do que é mais moderno no que corresponde ao Estado enquanto organização jurídica e de regulação contratual da vida e da propriedade privada. Contrariando a tese hobbesiana, incluem-se, ainda neste primeiro momento, reflexões rousseauianas em torno do Estado à luz da chamada natureza política; em outros termos, na perspectiva de Rousseau (1712 – 1778), o Estado é concebido como responsável por substituir a condição de natureza com relação à proteção e ao cuidado com o homem. Dessa forma, a discussão proposta, com relação aos filósofos modernos, é para compreensão do Estado e perceber, na sociedade contemporânea, o papel desse Estado frente ao asseguramento da emancipação política como direito e, por isso, a discussão de Estado é concluída, neste capítulo, com ponderações do pensador francês Bourdieu (1930 – 2002), na obra *Razões Práticas*, com ênfase ao capítulo intitulado *Espíritos de Estado*.

A discussão desse primeiro capítulo dá-se no sentido de construir perspectivas de Educação, Estado e Filosofia para se pensar, nos capítulos seguintes, o conceito de *emancipação política* no cenário educacional. E, alicerçando-se nesse cenário educacional, uma construção teórica, além de conceituar emancipação política, no expediente orteguiano e adorniano, necessita responder questões que são atravessadas por esse mesmo conceito, isto é, existe, no Estado contemporâneo, a partir da educação formal, a possibilidade de emancipar politicamente os indivíduos? Destaca-se, nesse primeiro capítulo, o

conceito filosófico de virtude, pois o mesmo será recolocado, nos capítulos seguintes, como *emancipação política*.

No segundo capítulo, denominado **Considerações Filosóficas: Educação e Política**, pretende-se percorrer o itinerário político-filosófico do autor espanhol, Ortega y Gasset, e sua contribuição para o conceito de *emancipação política*. Ainda nesse momento, busca-se a compreensão tipológica de homem, a saber, homem-massa e homem-especial nas obras *Espanha Invertebrada* e a *Rebelião das Massas*. De posse dessa compreensão tipológica, pretende-se debruçar sobre o que se pode denominar de educação como instrumento de emancipação à luz desses mesmos tipos humanos. Entretanto, a discussão específica de *educação e emancipação* será efetivada nos capítulos posteriores, pois o segundo capítulo tem a pretensão de compreender a realidade histórica de Ortega y Gasset, bem como a influência teórica no expediente orteguiano e seu desdobramento na Filosofia política e educacional.

É importante salientar que serão feitas leituras e observações em textos de outros autores para a fundamentação da tese proposta, quer dizer, compreensão do debate circunscrito em torno da educação como instrumento de emancipação. Nesse sentido, autores como Immanuel Kant (1724 – 1804), Friedrich Nietzsche (1844 – 1900), Emile Durkheim (1858 – 1917) e Hannah Arendt (1906 – 1975) serão fontes consultadas e tematizadas para o enriquecimento teórico desta pesquisa.

Para tanto, do ponto de vista metodológico, a pesquisa tomará como base, no segundo capítulo, uma análise interna e estrutural das obras *Espanha Invertebrada* e *A Rebelião das Massas*, de Ortega y Gasset, para dissecação dos conceitos tipológicos de homem, assim como apropriação conceitual de *circunstância*, *raciovitalismo* e *educação*. Dessa forma, por meio de uma articulação conceitual, formalizar-se-á uma rede explicativa da teoria político-filosófica desse autor e sua relevância no debate sobre a educação. Outrossim, busca-se a compreensão conceitual de minoria e massa, fora dos liames marxistas, no interior dos textos orteguianos para compreensão da escola como formadora de tipos humanos, isto é, homem-massa e homem-especial.

No terceiro capítulo, **Ortega y Gasset versus Theodor Adorno: implicações pedagógicas a partir do conceito de emancipação política**, almeja-se fazer relações entre os autores com vistas ao entendimento do que se pode denominar de

educação e emancipação. Há uma preocupação adorniana com os destinos da humanidade e, por esse motivo, a educação é, de acordo com Theodor Adorno, o elemento destacado para se antecipar frente à barbárie. Decerto que não há um projeto³ global de educação formal, ou seja, Theodor Adorno não se pretende como um teórico no sentido de delinear um projeto universal de educação formal, mas se pretende como construtor de um projeto de sujeito a ser formalizado pela educação – o sujeito emancipado e não o sujeito de consciência coisificada. E este sujeito é, de acordo com o autor alemão, o que deve ser formado e pensado para que, pela via da educação, se antecipe contra a barbárie. Nesse sentido, em conformidade com Theodor Adorno (2011, p. 119), “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la”.

Semelhante ao pensamento adorniano encontra-se Ortega y Gasset com sua pedagogia da razão vital, isto é, uma conceituação singular de educação, mas sem a definição de um projeto universal de educação formal. Dessa maneira, partindo dessa relação é que se pensa na elaboração teórica do que pode denominar de educação e emancipação, em outros termos, emancipação política.

Essa relação é exatamente uma configuração política para se pensar os espaços educacionais e suas possibilidades sociofilosóficas no sentido do *devoir* emancipatório. Para confecção deste momento, isto é, relação teórica dos autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno, do ponto de vista metodológico, a tese usou o método comparativo, pois, de acordo com Antonio Carlos Gil (2010, p. 16), na obra *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*, “O método comparativo procede pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles”. O método serviu para compreender, a partir de uma relação e confrontação de autores, o conceito de emancipação e sua relação com o conceito de virtude. Em outros termos, foi possível compreender, justamente, a imbricação que existe entre virtude, para os antigos gregos, e emancipação na sociedade contemporânea, especialmente nos autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno.

³ De acordo com Theodor Adorno (2011, p. 36), “Naturalmente, não posso arrogar-me o direito de delinear o plano de tal educação, sequer em esboço. Mas gostaria de apontar ao menos alguns pontos nevrálgicos”. A questão não é assinalar um projeto de educação, mas antes de tudo apontar o que parece capital – evitar a barbárie.

Diante dessa perspectiva, baseando-se na compreensão da obra de Theodor Adorno, *Educação e Emancipação*, do mesmo modo que na fundamentação de conceitos como adaptação, autoridade e conscientização, será possível, por intermédio da comparação e da aproximação teórica desse autor com o autor espanhol, Ortega y Gasset, responder ao primeiro problema da tese: conceituar, dentro desse expediente, emancipação política.

Por fim, o último capítulo, intitulado: **considerações políticas: da filosofia ao cotidiano**, dedica-se à tarefa de responder às questões que ficaram ao longo do caminho e, com base em uma compreensão filosófica de emancipação política, ocorrida no terceiro capítulo da tese, busca-se responder ao segundo problema de pesquisa: investigar se é possível, dentro do Estado contemporâneo, garantir, por meio da escola formal, a emancipação política a todos os indivíduos.

Vale destacar que o último capítulo da tese é no sentido de fechamento e, além de responder, a partir do expediente orteguiano e adorniano, a questão supracitada, se é possível, dentro do Estado contemporâneo, via escola formal, garantir a todos os indivíduos a emancipação política, também almeja a ligação dos pontos que ficaram em aberto, visando a responder ou potencializar indagações que podem suscitar discordâncias e novas reflexões em torno do tema, *emancipação política*. Assim, não significa que este é o capítulo-mor do trabalho, mas não significa que seja menos importante, pelo contrário, trata-se de um momento especial, pois é dele que advém a resposta, de posse da conceituação de emancipação política, se é ou não possível efetivar a emancipação política na sociedade contemporânea.

I CAPÍTULO

PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO E DE ESTADO A PARTIR DA FILOSOFIA POLÍTICA.

1.1 Educação: uma conceituação histórica à luz do espaço grego antigo

A educação sempre esteve na pauta da humanidade, ou seja, como parte constitutiva da vida social, desde o passado mais remoto ao momento presente. Todavia, essa presença é relativa a cada momento histórico. E, quando se diz relativa, não quer dizer o barateamento educacional, mas, antes de tudo, de que forma cada período histórico fez e faz uso da educação como instrumento de formação ou de instrução⁴ a partir de seus próprios valores e crenças.

Para Jaeger (2001), na obra *Paidéia: A Formação do Homem Grego*, o grau de desenvolvimento de um povo atina para uma prática de educação, pois, por meio dela, a humanidade conserva e transmite o seu legado social, político e cultural. Por essa razão, o grego antigo, enveredou nessa prática educacional e afiançou o seu legado de *o berço da civilização ocidental*.

Mesmo que a educação tenha estado na pauta do debate, não é desnecessária uma nova⁵ reflexão em torno de uma práxis cotidiana, isso porque a educação remete a uma série de interpretações no que circunscreve a sua definição e papel na sociedade como um todo. Dessa maneira, a questão capital é – o que dizer, então, da educação?

Não se trata de uma questão retórica, pelo contrário, mas de um questionamento político-filosófico com base no ideário conceitual de educação. Não se pretende uma genealogia e seu desdobramento, todavia, antes de tudo, busca-se compreender conceitualmente o que se denomina de educação a partir de alguns

⁴Esse conceito é usado aqui como técnica, isto é, formação direcionada para um fim específico. Nas palavras de Platão (1990, p. 194), “Sócrates: “com efeito, podes esperar que alguém tenha amor ao que faz com muito esforço e pouco sucesso?”. Instrução como elemento técnico de internalização, repetição e reprodução com sucesso.

⁵Nova é sem dúvida uma palavra complexa, pois remete a uma série de interpretações no sentido de esgotamento de tudo que é anterior e, por isso, carece de renovação. No entanto, a questão aqui é de proposição, ou seja, tratando-se de uma tese, o que se busca é, a partir de autores e conceitos, fazer relações, conexões e debates para a determinação de um caminho aceitável no que toca à compreensão da educação justamente no momento presente, quer dizer, contemporâneo.

pensadores que, no decorrer da história, pautaram de forma expressiva o que se denomina de educação enquanto possibilidade de formação humana.

Com relação à importância do período grego antigo para a formulação pedagógica, Jaeger (2001, p. 9) assegura “dissemos que a importância universal dos Gregos como educadores deriva da sua nova concepção do lugar do indivíduo na sociedade”. Esse *lugar* é, de acordo com Jaeger, o centro responsável pelo reconhecimento cultural do homem como sujeito livre e senhor de si mesmo. Nessa mesma linha de pensamento definida por Jaeger é que afirma o professor Burns⁶ (1971, p. 149):

os gregos glorificavam o homem como a mais importante criatura do universo e recusavam submeter-se às imposições dos sacerdotes ou dos déspotas, e até a se humilhar ante os deuses. Sua atitude era essencialmente laica e racionalista; exaltavam o espírito de livre exame e colocavam o conhecimento acima da fé.

É muito comum a repetição, ideológica ou não, da *pecha* de que os gregos construíram a civilização ocidental e, por conseguinte, não se pode pensar ou construir conhecimento sem a justa menção à cultura grega⁷ antiga. Entretanto, sem qualquer juízo em torno do lugar que ocupa a civilização grega, compete, a partir das assertivas de Jaeger e Burns, pensar e localizar a educação como atividade prioritária para promoção da individualidade do sujeito social e político.

Desse modo, com o advento da cultura grega, segundo Burns, houve o que se pode chamar de nascimento de um modo diferente de vida que se desdobra na concepção, ainda que ideal, de homem, ou seja, o homem singular. O homem que desafia o mito, e, insatisfeito com as respostas religiosas, propõe-se como timoneiro do seu próprio destino. Mito como referência de um período histórico em que os homens postulavam uma crença nos deuses que participavam e determinavam a vida humana.

⁶⁶ Professor de história da Rutgers University e autor de *História da Civilização Ocidental*.

⁷ A discussão é circunscrita em torno do nascimento da Filosofia ou, como queira, do uso da racionalidade. Um dos estudiosos desse assunto e que sustenta o debate é Vernant. Segundo ele há um registro que data o surgimento da Filosofia e, conseqüentemente, da racionalidade em contraposição ao mito. Para esse autor (1990, p. 476), na obra *Mito e Pensamento entre os Gregos*: “tudo começou no início do século VI a.C., na cidade grega de Mileto, no litoral da Ásia Menor, onde os jônios estabeleceram colônias ricas e prósperas. No espaço de cinquenta anos sucederam-se três homens, Tales, Anaximandro e Anaxímenes, cujas pesquisas são bastante próximas pela natureza dos problemas abordados e pela orientação espiritual para que se os tenham considerado, desde a Antiguidade, como os formadores de uma única e mesma escola”. Decerto que existem outros posicionamentos em relação ao surgimento da Filosofia e, conforme dito anteriormente, não se trata de alongar o debate, pois não é esse o propósito dissertativo, mas apenas fazer o registro para melhor compreensão da proposta ensejada.

Nesse espaço grego surgem, contra os mitos, no primeiro momento, os filósofos da natureza, também denominados de *pré-socráticos*, pois buscavam respostas a partir da observação sensível, ou seja, fora dos liames religiosos e mitológicos. Giovanni Reale e Dario Antiseri, na obra *História da Filosofia* (1990, p.29), destacam esse período, denominado de *pré-socrático*, da seguinte maneira: “o pensador ao qual a tradição atribui o começo da filosofia grega é Tales, que viveu em Mileto, na Jônia (...) foi o iniciador da filosofia da *physis*, pois foi o primeiro a afirmar a existência de um princípio originário único, causa de todas as coisas que existem (...)”. Esse período é destacado em razão da necessidade de compreender o mundo a partir do próprio mundo. De acordo com Tales de Mileto (623 – 548 a.C), primeiro filósofo do período pré-socrático apontado pelos historiadores Giovanni Reale e Dario Antiseri, água⁸ seria o fundamento de todas as coisas. É consenso entre os historiadores da Filosofia que é com Tales⁹ que se inicia a reflexão em torno do princípio do mundo, quer dizer, da primeira investigação de fato filosófica. Entretanto, não é de Tales o uso conceitual da palavra filósofo, mas de Pitágoras de Samos (571 – 497 a.C) que era filósofo e matemático¹⁰.

Outros filósofos, no período denominado de *pré-socrático*, vão aparecer, mas, ainda que discordem do filósofo de Mileto com relação ao fundamento verdadeiro, estes vão buscar a origem e o fundamento do mundo baseando-se, também, no mundo sensível, isto é, nos elementos que compõem a natureza. Luce, estudioso do período grego antigo, na obra *Curso de Filosofia Grega* (1994, p. 10), deixa claro a importância desse período histórico, isto é, *pré-socrático*, no sentido de formalizar um objeto sensível para compreensão do mundo. Afirma o estudioso:

⁸ Para Luce (1994, p. 20-21), “ele pensou na água como fonte de vida (o sêmen é fluído) e necessária à continuidade dela, na água solidificando-se em gelo e volatizando-se em vapor, na água que cerca as massas de terra, na água descendo do céu e jorrando do solo. Finalmente, chegou à ousada generalização do que ‘tudo é água’”.

⁹ Em conformidade com o filósofo Nietzsche (1978, p. 16), “a filosofia grega parece começar com uma ideia absurda, com a proposição: a água é a origem e a matriz de todas as coisas. Será mesmo necessário deter-nos nela e levá-la a sério? Sim, e por três razões: em primeiro lugar, porque essa proposição enuncia algo sobre a origem das coisas; em segundo lugar, porque o faz sem imagem e fabulação; e enfim, em terceiro lugar, porque nela, embora apenas em estado de crisálida, está contido o pensamento: ‘tudo é um’. A razão citada em primeiro lugar deixa Tales em comunidade com os religiosos e supersticiosos, a segunda tira-o dessa sociedade e o aponta como investigador da natureza, mas, em virtude da terceira, Tales se torna o primeiro filósofo grego. Se tivesse dito: ‘Da água provém a terra’, teríamos apenas uma hipótese científica, falsa, mas dificilmente refutável. Mas ele foi além do científico”.

¹⁰ Cf. DIÓGENES, Laértios. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. Brasília: UnB, 2008. Para Diôgenes (2008, p. 15), “entretanto, Pitágoras foi o primeiro a usar o termo e a chamar-se de filósofo (...)”.

no período pré-socrático, o ímpeto principal de investigação se dirigiu para realização de um entendimento racional do mundo exterior da natureza. A especulação foi dominada por questões importantes acerca da origem do mundo, do número e da natureza de suas partes constituintes, da diferença entre aparência e realidade e do problema de como o movimento e a transformação poderiam ser compatibilizados com o conceito de substância.

A assertiva de Luce chama a atenção para a descoberta do mundo no sentido racional, ou seja, a relevância de se pensar o mundo a partir da substância, de um elemento ordenador que não fosse um ente metafísico. O período *pré-socrático* é de grande realização e achado, porque fará grandes invenções e descobertas do ponto de vista da física, da química e da própria Filosofia. Um período que, para o filósofo alemão Nietzsche (1844 – 1900), foi o grande espaço de maturidade filosófica, onde a investigação era livre e não se firmava em valores, pelo contrário, buscava-se o firme fundamento das coisas sensíveis, ou melhor, o conhecimento do mundo pelo próprio mundo.

Neste trabalho doutoral, a história da Filosofia não é objeto de estudo, tampouco a valoração de períodos filosóficos. Assim, pretende-se, antes de tudo, localizar, ainda que parcialmente, o homem como sujeito de investigação, sujeito livre que se aventura em descobertas e criações para além do mundo religioso e mitológico, pois para o filósofo grego Aristóteles (1978, p. 211), na obra *Metafísica* “todo homem tem, por natureza, desejo de conhecer (...)”. O desejo de conhecimento e de descoberta é de natureza do homem e, por isso, cedo¹¹ ou tarde haveria, seja na Grécia ou em qualquer parte do mundo, a ruptura com as formas religiosas e mitológicas de explicação do mundo em razão de novas concepções e perspectivas de mundo, dado que, ainda numa perspectiva aristotélica, o progresso no viés de descoberta, de desmistificação do mundo em razão da racionalidade e do

¹¹Auguste Comte, pensador francês, desencantado com as teorias do socialismo utópico, bem como com as revoluções sociais, postula a ideia de uma física social, isto é, uma ciência de leis invariáveis capaz de não só compreender a realidade, mas transformá-la em benefício da ordem e do progresso. Ademais, a ciência comtiana parte do princípio evolucionista delineado em três grandes estágios que, segundo ele, toda humanidade deve passar, a saber, teológico, metafísico e positivista. No primeiro, teológico, o homem busca a explicação do fenômeno por meio dos seres ou forças divinas. O segundo, o metafísico, é o estágio intermediário, isto é, tem uma compreensão confusa do mundo e não se atém às particularidades do objeto investigado e, por fim, no terceiro e último, o positivo, o homem se limita a observar os fenômenos e a fixar relações regulares que podem existir entre eles. Dessa maneira, de acordo com esse pensador – a natureza humana precisa e deve passar por esses estágios. De acordo com Auguste Comte (1978, p. 9), “para explicar convenientemente a verdadeira natureza e o caráter próprio da filosofia positiva, é indispensável ter, de início, uma visão geral sobre a marcha progressiva do espírito humano, considerado em seu conjunto, pois uma concepção qualquer só pode ser bem conhecida por sua história”.

próprio conhecimento, deveria ocorrer em função da natureza do homem, *desejo que a natureza humana nutre pelo conhecimento*.

Pois bem, o homem como sujeito de investigação encontrou seu espaço no fecundo solo grego, quer dizer, tornou-se agente de investigação filosófica, respondeu às questões emergenciais do tipo – origem e fundamento do mundo. Mas faltava-lhe decifrar a origem do homem, isto é, o homem como sujeito circunstancial. Para Mondin¹² (1989), filósofo italiano, esta questão ainda não se resolveu. Em outros termos, a investigação em torno do homem será sempre uma investigação filosófica e não haverá consenso no sentido de reduzi-lo a um único conceito; ao contrário, será um problema filosófico quando observado com as lentes da Filosofia.

Cabe, para tencionar a questão acima aventada, fazer uso da peça teatral de Sófocles, peça conhecida como a tragédia de Édipo. Ou seja, na pessoa de Édipo, pensar o ato de contestação e rebeldia contra seu próprio destino que fora tramado pelo *deus Apolo*. Em determinado momento da peça, é possível ouvir os lamentos de Édipo (1989, p. 88) “Foi Apolo o autor de meus males (...), Mas fui eu quem vazou os meus olhos!”. A fala de Édipo remete para, no cenário do teatro grego, o homem, ou seja, o sujeito que é filho do seu tempo, prisioneiro de uma circunstância temporal, mas que é livre no escopo de fazer escolhas¹³ e desfazer caminhos.

Com efeito, o ato de vazar os olhos representa, entre outras coisas, a ruptura com o destino, com o determinado, ou, em outros termos, a localização do homem como agente de um novo tempo, quer dizer, contra os deuses, ergueu-se, na pessoa de Édipo, o homem de um novo tempo – o tempo da Filosofia¹⁴. Com o advento desse tempo filosófico, ou seja, do homem como agente político, a educação ultrapassou os limites do mundo homérico¹⁵ e ganhou novos contornos. A

¹² Para Mondin (1989, p. 5), “esta é a grande, a máxima interrogativa, a interrogativa das interrogativas. São infinitos os quesitos que se juntam em nossa mente; muitos roçam problemas de grande interesse, mas nenhuma questão a precede em ordem de importância, urgência e gravidade. Com efeito, a interrogativa ‘O homem, quem é ele?’ não se refere a qualquer fato, coisa, pessoa estranha ou afastada de nós, mas toca diretamente a nós mesmos, a todo o nosso ser, a nossa origem e nosso destino”.

¹³ Caminho deve ser entendido a partir daquilo que compete ao homem, ou seja, do que depende do homem no sentido de escolha como possibilidade que lhe é dada pela vida circunstancial.

¹⁴ Filosofia como nascimento do chamado “milagre grego”, ou seja, dos primeiros filósofos e da ousadia de contradizer os mitos em razão dessa luta contra o destino. Para Jaeger, Sófocles figura como uma espécie de Prometeu, ou seja, aquele que é muito mais próximo do homem do que dos deuses e por isso *emoldura* o homem no pico da humanidade.

¹⁵ De acordo com Jaeger, nem mesmo a crítica platônica conseguiu abalar o prestígio do espírito pedagógico homérico. (Cf. JAEGER, 2001.) Entretanto, com Sófocles é possível assinalar uma nova

questão primordial é pensar, a partir da tragédia de Édipo, o dilema que circunscrevia o momento histórico, isto é, o homem como objeto principal da investigação, ou ainda, o homem como o agente político em substituição aos elementos¹⁶ naturais, que era a forma de se fazer Filosofia. Quer dizer, os pré-socráticos inauguram um novo modelo de compreensão do mundo contra os mitos, a descoberta dos elementos naturais como a origem do mundo.

O filósofo sofista¹⁷ Protágoras, o mais conhecido da escola sofista, contemporâneo de Sófocles, teatrólogo do período clássico da Grécia Antiga, articula uma concepção de homem que se assemelha à de Sófocles, isto é, do *homem como medida*¹⁸ de todas as coisas, ou seja, mesmo limitado às circunstâncias, o homem é senhor de si mesmo e toda formação educacional deve convergir para esse fim - formar o homem para as adversidades cotidianas que a vida reclama.

perspectiva para a educação, ou seja, ultrapassar os limites homéricos e fornecer elementos para confecção de uma educação mais antropocêntrica. E essa perspectiva humanística influencia autores como Platão e Aristóteles.

¹⁶ A questão é justamente a substituição do problema filosófico, quer dizer, com os filósofos pré-socráticos se tem a busca pela origem do mundo. Em outros termos, a preocupação era com o surgimento da vida. Por essa razão, os filósofos pré-socráticos são chamados, quase sempre, de cosmológicos ou filósofos da natureza. A tragédia representa uma espécie de deslocamento investigativo, onde a preocupação passa a se denominar a partir do homem e sua relação com o mundo. De acordo com Guthrie (1995, p. 10), “os pré-socráticos, pode-se perfeitamente dizer, estiveram preocupados com a natureza da realidade e sua relação com fenômenos sensíveis”.

¹⁷ O conceito de “sofista” fora utilizado como sinônimo de sabedoria, porém, com o passar do tempo, bem como com a prática do *ensino particular*, quer dizer, pensadores que se dedicavam ao ensino da retórica em troca de *pagamento* convencionou-se a usar o conceito de “sofista” no sentido pejorativo. Para Guthrie (1995, p. 38), “nos tempos de vida de Sócrates, a palavra veio a ser usada, embora não somente, de uma classe particular, ou seja, educadores profissionais que davam instrução a jovens, e exercícios públicos de eloquência, por pagamento”. Por esse motivo, os sofistas foram chamados, por muito tempo, de prostitutos do saber, isto é, negociavam com o que havia de mais sublime, a saber, o conhecimento. Platão e Aristóteles foram os detratores desse movimento. É importante salientar, sobretudo no espaço grego antigo, a importância do trabalho, pois a crítica advém justamente em razão de se trabalhar com o conhecimento. Os sofistas faziam isso, quer dizer, *vendiam* o saber. Para Vernant (2008, p. 325), “a análise do trabalho na Grécia antiga foi mais frequente tratada sob dois pontos de vista, aliás solidários: a depreciação do trabalho, as limitações do pensamento técnico”.

¹⁷ Ainda que seja próxima a compreensão do homem como medida entre os contemporâneos, a saber, Sófocles e Protágoras, faz-se premente esclarecer que neste a questão do *homem como medida* é mais acentuada, ou seja, (Cf. GUTHRIE, 1985, p.172), “o homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são o que são, e das coisas que são o que não são”. De acordo com esse pensador, as coisas existem por ele, ou seja, pelo homem e as que não existem também não existem por ele, quer dizer, o homem nomeia o mundo, denomina o mundo e o determina.

¹⁸ Ainda que seja próxima a compreensão do homem como medida entre os contemporâneos, a saber, Sófocles e Protágoras, faz-se premente esclarecer que neste a questão do *homem como medida* é mais acentuada, ou seja, (Cf. GUTHRIE, 1985, p.172), “o homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são o que são, e das coisas que são o que não são”. Conforme o pensador, as coisas existem por ele, ou seja, pelo homem e as que não existem também não existem por ele, quer dizer, o homem nomeia o mundo, denomina o mundo e o determina.

A questão é complexa, quer dizer, falar de formação do homem para enfrentar os problemas circunstanciais tem sido, ao longo da história, uma espécie de retórica política. Pois bem, filósofos, das mais variadas matizes, têm feito uso desse recurso para dizer justamente que o homem, sujeito livre, deve ser formado para responder às circunstâncias do cotidiano e nisso tem residido a chamada alternativa político-pedagógica para os problemas da educação, desde o passado remoto aos dias atuais.

Em que medida se pode formar o homem para o desconhecido? O que se caracteriza como problema cotidiano e circunstancial? Trata-se de um problema pessoal ou coletivo? Sabe-se que falar de problema é sempre relativo, quando não há critério estabelecido para definição do que se denomina de problema. Assim, o desconhecido, o cotidiano e o circunstancial são possibilidades que povoam o presente desse homem. De acordo com os historiadores da Filosofia, Giovanni Reale e Dario Antiseri (1986, p. 73-74), a definição de formação para o desconhecido se deu a partir dos sofistas, ou seja, construir o denominado humanismo, quer dizer, formar para a dimensão ética, política e circunstancial. Dessa maneira, afirmam os historiadores:

com efeito, os sofistas operaram uma verdadeira revolução espiritual, deslocando o eixo da reflexão filosófica da *physis* e do cosmos para o homem e aquilo que concerne a vida do homem como membro de uma sociedade. É compreensível, portanto, que a sofística tenha feito de seus temas predominantes a ética, a política, a retórica, a arte, a língua, a religião e a educação, ou seja, o que hoje chamamos a cultura do homem. Assim, é exato afirmar que, com os sofistas, inicia-se o período humanista da filosofia antiga. (REALE; ANTISERI, 1986, p. 73-74).

A questão que salta aos olhos é, segundo os historiadores Giovanni Reale e Dario Antiseri (1986), o *humanismo filosófico do grego antigo*. Não se trata apenas de formar para o desconhecido, mas problematizar questões que cercam a cultura do homem, ou seja, não se forma para o futuro, mas para o momento presente, para a ordem do dia. Dessa maneira, a questão deixa de ser retórica, pois o futuro é dispensável e cabe, sem nenhum precedente, a compreensão salutar da circunstância em que cada sujeito se encontra e, conseqüentemente, a compreensão da sociedade e seus valores. Dentro dessa estrutura é que se deve formar o indivíduo, seja para mudar a estrutura ou para conservá-la em nome de um bem coletivo, pautando-se na dimensão ética, política, religiosa e moral.

Esse movimento sofista que proclama o período *humanista* é responsável pela *democratização* do saber. A compreensão dessa democratização acontece em função da expansão do ensino no sentido de garanti-lo para além da categoria dos aristocratas e sim para todos que pudessem pagá-lo. Decerto que democratização é uma palavra polissêmica e pode aventar problemas de ordem interpretativa, mas, mesmo correndo o risco, é oportuna a afirmação, pois, conforme salienta Guthrie (1995), é com os sofistas que acontece a expansão do ensino para além das fronteiras atenienses. Protágoras era amigo de Péricles, o maior estadista e orador da Grécia Antiga, a quem a história concede o título de responsável pela democracia grega, e por isso, não conhecia o procedimento democrático, mas nutria um forte sentimento pela democracia. Ainda que a concepção de *democracia* tenha mudado, o sentido aqui utilizado é análogo, pois democratização aqui corresponde à ampliação.

É notável que o momento histórico foi bastante favorável para o crescimento e aceitação da atividade *filosófica* dos sofistas. O crescimento das cidades, a crise da aristocracia e a maior participação do povo¹⁹ nos setores públicos e privados contribuíram para que os sofistas conseguissem *alunos* das mais variadas classes e, de modo especial, a classe da juventude. Com a crise instalada no seio da aristocracia e seus valores, houve o que se pode chamar de expansão do *ensino*. É claro que, quando se fala dessa nova modalidade de ensino, é preciso que se esclareça a função e o papel dessa modalidade pedagógica. Protágoras foi quem primeiro instituiu o pagamento pelo ensino, quer dizer, expandiu a todas as classes a possibilidade de aprender, sobretudo Filosofia. Nesse sentido, houve o aumento das escolas e a Filosofia, enquanto ensino, expandiu-se para além das fronteiras atenienses. De acordo com o historiador Luce (1994, p.82), “o mais antigo e mais famoso dos sofistas foi Protágoras de Abdera (aproximadamente 490-420 a.C), que segundo se dizia, foi o primeiro a aceitar pagamento por seu ensino”, ou seja, o responsável pela expansão do ensino e a criação de novas escolas. Aqui reside o centro do debate - a compensação pecuniária. O conhecimento torna-se algo comprável. E, por isso, dispõe de um valor a ser pago e quem pode pagá-lo torna-se filósofo, ou seja, sábio. Essa prática gera desconforto entre os aristocratas,

¹⁹ A palavra *povo* deve ser entendida com certa restrição, pois é preciso que se entenda o conceito de democracia no espaço grego antigo e daí se pense o povo como parte da população excluída de participação no procedimento democrático. E povo, nessa passagem, refere-se ao não aristocrata.

enfaticamente em Platão e Aristóteles, pois os mesmos pensavam no conhecimento com algo superior e seletivo para uma classe, a saber, os aristocratas. Não cabe esmiuçar os pormenores da querela²⁰, mas cotejar o que se considera capital nesse momento, ou seja, a prática pedagógica e sua função em torno do ensino da *virtude*. É possível ensinar virtude? Uma questão mais do que filosófica. Em que medida se ensina a virtude?

1.2 Virtude: sofística ou socrática?

Para Platão, o ensino da virtude é uma tarefa inglória, quer dizer, virtude é algo que nasce com alguns dos indivíduos – intrínseco à sua natureza. Por essa razão, diz Platão (1999, p. 2003), Sócrates²¹: “é impossível que o povo seja filósofo”. De acordo com Platão, a partir da afirmação socrática, não é o desejo que faz o filósofo, mas sua natureza. Quer dizer, de nada adianta o desejo, o ensino e o esforço para esse fim, caso não seja de natureza a condição de ser filósofo. Pode-se objetar que filósofo aqui é o homem de virtude, ou seja, o homem que nasce com esse fim, não necessariamente o aristocrata, mas o homem que nasce com a alma de ouro. Em Platão encontra-se a tripartição da alma – alma de ouro, o filósofo; alma de prata – o guerreiro e alma de bronze – o trabalhador. A realização da cidade ocorre quando o sujeito não só aceita a sua natureza, mas quando é estimulado, por meio da educação, para aceitação e realização dessa sua condição de alma. A

²⁰ Talvez a palavra *querela* diminua o debate, ou pelo menos, restrinja a compreensão desse momento histórico. A crítica atribuída aos filósofos, denominados de sofistas, ultrapassa os limites da concepção de homem, cidade, política e valores. A crítica é, também, no sentido de formulação do saber e de como adquiri-lo na sua forma pura de ser, isto é, na sua própria origem. Depois disso, do uso que se faz dele e seu fim último. Guthrie faz a seguinte referência (1995, p. 42), “os motivos pelos quais Sócrates criticava sua aceitação de pagamento eram bem diferentes, e típicos de homem. Ele sustentava (temo-lo não de Platão, mas de Xenofonte) que, ao aceitar dinheiro, eles se privavam de sua liberdade: estavam obrigados a conversar com todos os que podiam pagar suas taxas, ao passo que ele era livre para gozar da companhia de qualquer que escolhesse (Mem.1.2.6,1.6.5). Chegou ao ponto de chamá-lo prostituição, vender sua mente não era melhor que vender seu corpo”. Mas, dito anteriormente, não se pretende adentrar nesta seara, mas, antes, considerar o papel destes filósofos que se configuram, para a tradição filosófica, os responsáveis pela ampliação do espírito pedagógico.

²¹ A conhecida pedagogia socrática advém dos textos platônicos, pois Sócrates nunca escreveu algo e, por isso. O que se sabe desse autor é, quase sempre, dos escritos platônicos. Basta dizer que Sócrates é o personagem capital dos textos de Platão e, por consequência, afirma o filósofo e historiador Jaeger (2001, p. 493), “Sócrates é uma dessas figuras imortais da História que se converteram em símbolo. Do homem de carne e osso e do cidadão ateniense nascido em 469 a.C. poucos traços ficaram gravados na história da humanidade, quando este o elevou à categoria de um dos seus poucos ‘representantes’. Para a formação desta imagem não contribuíram tanto a sua vida e a sua doutrina, se é que realmente professava alguma, como a sua morte, sofrida por causa das suas convicções”. As falas apresentadas por Sócrates são falas platônicas e, por conta disso, ainda de acordo com Jaeger, Platão usa desse artifício para disseminar sua teoria político-pedagógica.

educação funciona como a localização da alma ao seu devido lugar, ou seja, pode ser que se encontre alma de ouro no meio do povo e somente o educador pode, ao identificar o erro, recolocá-lo no seu lugar de pertencimento – em conformidade com a sua natureza.

Ainda no livro VI de *A República*, afirma Platão (1999, p. 194), “então, ao que parece, uma alma covarde e inferior não terá nenhuma relação com a verdadeira filosofia”. Decerto que Platão²² é um aristocrata e defende os ideais da aristocracia e, portanto, para o autor de *A República*, o povo não pode e não dispõe de virtude e não há como aprendê-la, por mais que se esforce ou que venha a desejá-la. Nesse sentido, segundo Platão (1999, p. 229), “se tudo isso é verdadeiro, temos de concluir o seguinte: a educação não é o que alguns proclamam que é, porquanto pretendem introduzi-la na alma onde ela não está, como quem tentasse dar vistas aos olhos cegos”. O enunciado platônico remete ao que se pode chamar de educação inata, quer dizer, o movimento pedagógico platônico não é de fora para dentro, mas o seu contrário. Então, é inglório qualquer exercício cuja finalidade seja introdução de valores na alma de quem não a dispõe. Em outros termos, seria, de acordo com Platão, querer que o cego enxergue, ou seja, somente o virtuoso é de nascença e não de aprendizado.

Entretanto, o não virtuoso não quer dizer mau-caráter, pelo contrário, significa apenas que este sujeito não é filósofo e não pode sê-lo e, por isso, é e sempre será não-filósofo, não-aristocrata. O homem que não é virtuoso é, enfaticamente, o homem que, determinado pela sua condição de natureza, não consegue descobrir além do mundo visível, ou seja, além daquilo que lhe é apresentável. Uma premissa que é, no mínimo, nos dias de hoje, conservadora e elitista. Essa questão pode ser visualizada a partir do livro VII de *A República*, comumente denominada de *a alegoria da caverna*²³. A discussão circunscrita em

²² Conforme Diôgenes, na obra *Vidas e Doutrinas dos filósofos Ilustres* (2008, p. 85), “Platão nasceu em Atenas. Era filho de Aríston e de perictione – ou Potone -, que fazia sua ascendência recuar a Sólon (Diopides era irmão de Sólon e pai de Crítias, de quem Calaiscros era filho; Crítias, um dos Trinta, e Glaucon, eram filhos de Calaiscros; Glaucon era pai de Carmides e Perictone; de Perictone e Aríston nasceu Platão, na sexta geração a contar de Sólon; por sua vez, Sólon pretendia descender de Neleus e Poseidon)”. O que se caracteriza, ainda segundo Diôgenes, um verdadeiro aristocrata que tem sua origem ligada ao deus Poseidon.

²³ Também conhecida como a alegoria da caverna. Cf. PLATÃO, Livro VII, In: **A República**, São Paulo: Abril cultural, 1999, p. 225-256. O texto faz referência a uma caverna que abriga certo número de prisioneiros e os mesmos estão, desde o seu nascimento, acorrentados, bem como impossibilitados de compreender a realidade como ela é. Por isso, a visão que os prisioneiros têm é oriunda de uma abertura que projeta imagem dos objetos externos e, por consequência, ela chega,

torno deste mito é, dentre outras coisas, de caráter pedagógico. O homem que se liberta faz o caminho abrupto e consegue enxergar o sol²⁴, pode ser entendido como o professor, aquele cuja função é levar a verdade aos acorrentados – libertá-los das correntes, uma vez que os mesmos não são capazes desta empreitada, a saber, fazer o seu próprio caminho, abandonar as correntes e enxergar o sol.

É pavorosa a descrição, tendo em vista que o homem que deixa a caverna faz um percurso penoso, trava conflitos consigo mesmo e, finalmente, depois de uma longa caminhada, segundo Platão (1999), deparara-se com o verdadeiro, encontra-se consigo mesmo e desvela a sua missão – emancipar os acorrentados. Contudo, o retorno deste homem à caverna pode lhe trazer problemas, pois o povo, homens acorrentados, não aceitará de bom grado a verdade dos fatos e, por isso, desejará matar o enunciador. Por essa razão, o professor, mestre que se desprende das correntes, é homem, dentre muitas coisas, virtuoso.

Vê-se em Platão a impossibilidade de se ensinar a virtude e, por consequência, conforme mencionado no livro VII de *A República*, somente um homem se desprende da caverna e não todos os homens, pois o homem virtuoso é justamente aquele que consegue ultrapassar os limites do mundo sensível e descobre para além dele, ou seja, quando se desprende das correntes e ultrapassa os limites da caverna. A virtude é algo que é intrínseco à natureza. Por conta disso, no diálogo platônico, denominado de *O Protágoras*, Platão (2007, p. 265) faz a seguinte advertência:

também na vida privada, nossos cidadãos mais excelentes e mais sábios são incapazes de transmitir virtudes de que são portadores aos outros. Considera o caso de Péricles, o pai destes jovens aqui. Concedeu-lhes uma excepcional educação em tudo aquilo que mestres são capazes de ensinar, mas com referência àquilo em que ele próprio revela-se realmente sábio, nem o instrui pessoalmente nem os confia a um outro instrutor.

ainda que distorcida, como realidade para os acorrentados. Mas um homem consegue se libertar e ultrapassar os limites da caverna e nesse exato momento percebe o engano da realidade, ou seja, o que via era a sombra distorcida da realidade, ou ainda, impressões equivocadas. E pergunta Platão a partir de seu fiel narrador, a saber, Sócrates: caso esse homem volte e tente explicar a realidade como ela de fato é para os prisioneiros, o que sucederia com este homem? Esta é a grande questão – os homens acorrentados não são filósofos – compreendem a realidade de forma parcial e, por isso, são incapazes de compreender para além do mundo sensível.

²³ Para Jaeger (2001, p. 512), “Aristóteles tem razão quando considera substancialmente obra de Platão, na sua estrutura teórica, a filosofia que este põe na boca de seu Sócrates”.

²⁴ O sol é uma referência ao conhecimento, isto é, no texto aparece referenciado como conhecimento verdadeiro.

Dessa maneira, segundo Platão, a tese sustentada na assertiva é a seguinte: a virtude é impossível de ser ensinada. Ela pode ser despertada nos corações dos que a dispõem. E esse despertar é suscitado por uma pedagogia socrática, isto é, por um procedimento metodológico denominado de *maiêutica*, método socrático, em que o professor retira do aluno²⁵ todo conhecimento que se encontra adormecido, partindo de um conjunto bem elaborado de perguntas que se refaz com as respostas e se traduz em novas perguntas. Em outras palavras, o parto socrático, quer dizer, faz nascer o que se encontra dentro do sujeito. Todavia, esse método não serve para o ensino da virtude, serve para despertar a virtude que se encontra adormecida em alguns indivíduos, pois, segundo Platão (2007), conhecer é recordar.

Ainda nesse texto platônico, no diálogo *O Protágoras*, encontra-se a defesa do ensino da virtude, ou seja, o filósofo Protágoras, também personagem no referido diálogo, caminha numa via oposta e assegura que é possível, por meio da educação, tornar o homem um sujeito melhor e mais prudente no que toca à sua condição social e política. Nas palavras de Protágoras, segundo Platão (2007, p. 263):

o que eu ensino é ter bom discernimento e bem deliberar seja nos assuntos privados, mostrando como administrar com excelência os negócios domésticos, seja nos assuntos do Estado, mostrando como pode exercer máxima influência nos negócios públicos, tanto através do discurso quanto através da ação.

A assertiva é do texto platônico, mas conforme dito, trata-se da apresentação argumentativa de Protágoras, ou seja, da Filosofia sofista. Um texto emblemático, pois apresenta uma discussão entre duas filosofias que divergem entre si, mas que, amiúde, respeitam e asseguram o pensamento oponente. Emblemático por diversas razões, primeiro, ainda que Platão seja um forte adversário dos sofistas, o texto aqui extratado serve de base para compreensão da

²⁵ Cf. Platão, *O Mênon*. O diálogo é curto, mas bastante expressivo. Trata de virtude, de ética e de política. A questão que serve para o trabalho aqui apresentado é justamente o diálogo de Sócrates com Mênon em torno da virtude e, de repente, Sócrates conversa com o escravo de Mênon e retira deste conhecimento da matemática, mais precisamente, da geometria – graças ao uso da pedagogia *maiêutica*. De acordo com Jaeger (2001, p.709), “Sócrates explica-o a Mênon, fazendo com que o escravo dele, um homem novo sem qualquer cultura, embora não desprovido de talento, descubra por si próprio, na presença do seu senhor e mediante as perguntas apropriadas, a regra do quadrado da hipotenusa, à luz de uma figura toscamente desenhada. Esta experiência pedagógica constitui o momento mais brilhante do diálogo”.

teoria filosófica de Protágoras. Segundo, mesmo com o uso da ironia²⁶ platônica, há um equilíbrio no diálogo, capaz de assegurar a divergência nos posicionamentos, mas sem a construção de um vencedor no debate, pelo contrário, tem-se um debate em que o leitor é convidado a tomar posição.

No diálogo em que se encontra o debate entre Sócrates e Protágoras, Platão, usa de seu personagem Sócrates e faz uma solicitação capciosa e tanto irônica ao filósofo Protágoras, (2007, p. 265), “assim, se puderes nos fornecer uma demonstração mais explícita de que é possível ensinar a virtude, não reveles má vontade nesse sentido”. Vale acrescentar que a solicitação platônica ocorre depois de um longo discurso proferido por Sócrates, com exemplos, afirmando a impossibilidade de se ensinar a virtude.

Pois bem, o adversário de Sócrates, Protágoras - professor de retórica, não se descuida, pois, do outro lado quem falava era Sócrates e, por isso, o sofista faz uso do mito para responder à astúcia socrática. O mito é adaptado e é reproduzido a seguir:

“No princípio²⁷, diz Protágoras, quando só existiam os deuses e os mesmos resolveram criar a raça humana, o fizeram da seguinte maneira: misturaram os elementos da natureza e perpetraram as mais variadas criaturas. De posse da criação destas espécies, os deuses responsabilizaram os irmãos, Prometeu e Epimeteu, para capacitá-las com faculdades específicas para melhor sobrevivência e adaptação ao seu habitat. Epimeteu solicitou do irmão, Prometeu, a tarefa da repartição dos atributos e, de forma desordenada, capacitou as criaturas de tal modo que às que não possuíam rapidez, ele, Epimeteu, concedeu força; às mais fracas, assegurou rapidez. Às criaturas miúdas, ele as compensou com asas.

Diante disso, todas as espécies foram contempladas de acordo com suas próprias necessidades, ou ainda, receberam o equivalente para sobreviver em meio às demais criaturas. E não ficou apenas nos atributos, mas em qualidades para suportar as adversidades da natureza, ou seja, Epimeteu revestiu-as com pelos,

²⁶ Uma de tantas ironias que se apresenta no texto é justamente esta que chama bastante atenção (2007, p. 251), “diante de minha pergunta, riu e disse: ‘sim, pelos deuses, Sócrates por ser o único sábio e não fazer de mim um’. ‘Mas, por Zeus!’, eu disse. Se pagares e conquistares sua simpatia, ele tornará também a ti um sábio.’ ‘Fosse por Zeus e todos os deuses tão simples assim’, observou enfaticamente, ‘e eu não pouparia meus próprios recursos e os dos meus amigos’”.

²⁷ Cf. PLATÃO, **O Protágoras**, Edipro: São Paulo, 2007. O mito narrado é uma adaptação, ou seja, uma narração superficial, onde se assegurou questões capitais do mito para facilitar a proposta ensinada, isto é, a tese que o Protágoras busca desenvolver para convencer o seu adversário, a saber, Sócrates.

couros, cascos e garras. E, na sequência, forneceu alimentos como pastagens da terra, frutos das árvores, raízes e, para certo número de espécie, outros animais como alimentos. Pois bem, houve, por parte de Epimeteu, um esbanjamento na distribuição dos atributos para com os animais irracionais. E quando Prometeu foi fiscalizar o trabalho de seu irmão, conforme combinado e solicitado por Epimeteu, aquele percebeu que dentre as criaturas havia a raça humana e esta se encontrava desprotegida e não equipada frente aos demais animais e às adversidades da própria natureza.

Prometeu percebeu a falta de senso de seu irmão em desprestigiar a raça humana e, chegando o dia de apresentar as espécies à luz, tomou, de forma desesperada, uma decisão: roubar, de Hefaiostos e Atena, o fogo e a sabedoria nas artes práticas para dar-lhes aos homens. E de fato fez – e, desse modo, assegurou aos homens a arte da sobrevivência entre os demais animais, bem como o uso de habilidades para se proteger das adversidades naturais.

Não obstante, os homens começaram a formar famílias e comunidades e disso resultaram brigas, injustiças, pois lhes faltava a arte da política. Dessa forma, Zeus, preocupado com os homens, ou seja, com a extinção dos mesmos, chamou a Hermes para que o ajudasse na missão de salvaguardar os homens uns dos outros e que distribuísse entre os mesmos o senso de justiça e de pudor.

Hermes não sabia como fazer tamanha empreitada e por isso indagou: (2007, p. 268), “deverei distribuí-los como o foram as artes? Esse aquinhoamento foi feito de sorte que um indivíduo detentor da arte da medicina é capaz de tratar muitos indivíduos comuns, o mesmo acontecendo com outros profissionais”²⁸. A pergunta coteja uma série de interpretações, não é o caso de discuti-las aqui, mas explorar uma única questão aventada por Hermes – a representação, ou seja, não era necessário que todos fossem possuidores da arte política, isto é, do senso de justiça e de pudor, mas apenas os representantes²⁹ políticos do povo”.

²⁸ A adaptação do texto se finda ao fim dessa citação.

²⁹ Pode-se discutir a questão da teoria das elites. Este é um movimento contemporâneo em que se defende a ideia de que a sociedade se encontra dividida entre duas categorias, a saber, os que nasceram para mandar e os que nasceram para obedecer. Dessa maneira, de acordo com a inquietação de Hermes, não era preciso que todos fossem portadores da arte política, mas alguns, isto é, os representantes do povo – a elite. Cf. ALMEIDA, Antonio Charles Santiago. **Os conceitos Políticos em Ortega y Gasset**, 2009. 108 f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2009.

Mas a intervenção de Zeus pode ser considerada magnífica para a ilustração teórica de Protágoras, isto é, (2007, p. 268), “a todos, respondeu Zeus, e que todos tenham deles um quinhão, pois não é possível que as cidades sejam formadas se apenas alguns poucos tiverem uma porção de justiça e pudor, como de outras artes”.

De posse da narração do mito, compete a Protágoras a seguinte defesa – todos os homens receberam de Zeus o senso de justiça e de pudor, ou seja, todos são capazes de aprender a virtude, pois esta é condição de natureza. Protágoras compreende que a justiça e o pudor são formas específicas da virtude. Em outros termos, defende que essas qualidades são atributos dos deuses para toda humanidade e que tais atributos são convertidos em virtude. Ou, ainda, numa interpretação mais contemporânea, o filósofo André Comte-Sponville, na obra *Pequeno Tratado das Grandes Virtudes*, qualifica justiça e pudor como qualidades da virtude.

Retomando a defesa de Protágoras, por meio do uso do mito, a virtude não pode ser, apenas, para um público específico, a saber, a aristocracia, mas de todos os homens e estes podem até não exercer a condição de virtuoso, mas essa é uma condição de natureza que foi concedida por Zeus à raça humana, do contrário, de acordo com Zeus, caso o homem não seja possuidor dessa arte, não há como garantir a sobrevivência das cidades.

Assim, conforme Protágoras, compete ao professor desenvolver, nos seus alunos, a capacidade da arte política, pois a mesma é condição de sobrevivência das cidades, bem como da vida feliz de cada sujeito na sua relação circunstancial e cotidiana. Essa posição sofista pode ser definida como uma nova pedagogia, ou seja, como pedagogia sofista³⁰ que, dentre muitas coisas, deve reativar, dos

³⁰ Os sofistas podem ser, de acordo com os livros de História antiga, classificados como promotores de uma educação sem conteúdo. Porém, essa é uma visão que não coaduna com a realidade, sobretudo quando diz respeito à geração de Protágoras e Diógenes, isto é, a primeira geração. Estes filósofos podem ser considerados como os responsáveis pela pedagogia, quer dizer, pelo nascimento e desenvolvimento da prática pedagógica. Por essa razão, a referência aqui apresentada é no sentido de contribuição para a democratização do saber, pois, a Filosofia, no terreno Grego Antigo, era direcionada para os aristocratas e, somente com a prática sofista é que houve o que se pode denominar de democratização do saber. Dessa maneira, o sentido de pedagogia sofista deve ser pensada para além do sentido pejorativo, semelhante ao que postula Jaeger (2001, p. 335) “inicia-se no tempo de Sófocles um movimento espiritual de incalculável importância para a posteridade. (...) É a origem da Educação no sentido estrito da palavra: a *Paideia*. Foi com os sofistas que esta palavra, que no séc. IV e durante o helenismo e o império haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta *arete* humana. (...)”.

corações humanos, a arte de viver em comunidade de forma justa e feliz. Em outros termos, de forma virtuosa.

Ao que tudo parece, esse debate não se esgota. A discussão em torno da pedagogia socrática ou sofística alimenta grandes inquietações, pois, de posse da tese de cada debatedor, a saber, Sócrates e Protágoras, o leitor vai se perdendo em meio às argumentações a ponto de não fechar a questão, mas fazer concessões em torno de cada ponto de vista exposto e esmiuçado por ambos os debatedores. Por essa razão, longe de conclusões, pretende-se ventilar o debate em torno da conceituação de virtude, sinônimo de emancipação política, para pensá-la no contexto das políticas educacionais³¹.

Entretanto, vale ressaltar que a pedagogia sofista não pode ser desprezada em razão das críticas advindas de um contexto aristocrático, pelo contrário, deve-se levar em consideração a produção teórica dos educadores sofistas em torno da democratização do saber e também da ampliação do debate em volta da noção de educação. Dessa maneira, para assegurar um debate equilibrado e justo em torno das metodologias pedagógicas, maiêutica e sofista, faz-se premente essa compreensão, pois a desqualificação dos sofistas em nada contribui para compreensão dessa alternativa pedagógica de se fazer um modelo justo de educação. Nas palavras de Protágoras (PLATÃO, 2007, p. 275):

aí tens Sócrates, mediante o mito e o argumento, a demonstração de que a virtude é possível de ser ensinada, que os atenienses partilham dessa opinião e nada há surpreendente no fato de maus filhos nascerem de bons pais, e bons filhos nascerem de maus pais, posto que mesmo os filhos de Policlisto, companheiros de Páralo e Xantipo aqui presentes, não são comparáveis ao seu pai, o mesmo ocorrendo em outras famílias de artistas. No caso destes dois, não é justo deles se queixar ainda. Para eles resta a esperança, visto que são jovens.

Assim, de acordo com a assertiva, para que a virtude aconteça, é preciso que se estabeleça um procedimento metodológico e pedagógico de desenvolvimento e de incentivo à virtude, e essa deve ser a tarefa de cada professor em face de seus alunos. Dessa forma, ainda que não tenha despertado o caráter virtuoso em cada sujeito, não se pode esmorecer, pois a esperança é o elemento para a alma do professor que não deve desanimar enquanto existir a juventude. E

³¹ As políticas educacionais no sentido de pensar, dentro da política pública, forma de fortalecer o ensino da virtude, ou seja, criar condições para que o sujeito seja, de fato, um sujeito emancipado.

juventude implica em, ainda de acordo ao projeto político e pedagógico dos sofistas, representar a força e a vitalidade no projeto de educação para virtude.

Em que pese o debate, a partir da discussão das escolas socrática e sofista, é possível aventar a seguinte questão – em que medida se pode ou não ensinar a virtude? Há dois caminhos, primeiro, uma pedagogia socrática e, segundo, uma pedagogia sofista. A tese, em curso, parte do princípio de que seja possível o ensino da virtude, isto é, não só a compreensão conceitual, mas a efetivação dessa prática no que diz respeito à possibilidade de emancipar politicamente os indivíduos, afinal, como já foi apresentado, virtude é sinônimo de emancipação política.

Para tanto, para melhor compreensão não só do conceito de virtude, enquanto emancipação, mas da possibilidade da efetivação dessa prática emancipatória no interior do Estado, convém que se faça uma discussão, também, conceitual do Estado, a partir de seu nascimento, sua natureza e função. Outrossim, faz-se premente considerar que a discussão de Estado é no sentido filosófico, ou seja, pretende-se fazer considerações com base em uma compreensão histórica e filosófica de Estado, quer dizer, perseguir um itinerário que se configura como Teoria Filosófica de Estado.

2. Teorias filosóficas: Da cidade ao Estado contratual moderno.

2.1 Da comunidade ao espaço público organizado.

Depois de algumas inquietações acerca da virtude - o que dizer da conceituação de Estado³²? O debate é bastante extenso quando a questão circunscreve o seu nascimento, a sua natureza e o seu conceito. Alguns autores do pensamento político chegam a dizer que o Estado nasce com os antigos gregos, sobretudo com Aristóteles, isto é, quando este autor grego se refere à vida em sociedade e, de forma bem específica, quando defende o caráter de promoção da vida humana e vida feliz neste espaço público – *a cidade*. Para Bobbio (2012), existem correntes que falam da descontinuidade e da continuidade do Estado e, para os que defendem a continuidade, ainda de acordo com Bobbio (2012, p. 70):

antes de tudo a constatação de que um tratado de política como o de Aristóteles, dedicado à análise da cidade grega, não perdeu nada de sua eficácia descritiva e explicativa frente aos ordenamentos políticos que se sucederam desde então.

O autor acima, na apresentação do Estado como uma espécie de continuidade, relata uma série de exemplos para demonstrar que existe uma ligação na história que pontua a origem do Estado, ou seja, fala de um começo e de um desenvolvimento para consolidação do Estado como se tem hoje. A assertiva aponta para a importância do filósofo Aristóteles, mesmo em solo grego antigo, na concepção de ordenamento político. Em outras palavras, na configuração aristotélica de Estado como ordenamento da vida coletiva. Mas esta é uma de tantas outras formas de se pensar o Estado a partir do seu nascimento, natureza e função, tendo em vista que o Estado é uma construção histórica e que tem seu registro no período grego antigo, especialmente na Filosofia aristotélica.

Châtelet (1925 – 1985), filósofo e historiador político, faz um recorte das ideias políticas baseando-se na obra *História das Ideias Políticas* (2000, p. 13), e assinala, de forma categórica, que Dracón e Sólon foram grandes legisladores que contribuíram para a ordenação da vida coletiva, isto é, arbitraram contra o crime e estabeleceram punições para todos que atinassem contra a vida particular e coletiva. Pois bem, mas essa ação de Dracón e Sólon não coaduna, ainda segundo

³²Para Bobbio (2012, p. 53), “as duas fontes principais para o estudo do Estado são a história das instituições políticas e a história das doutrinas políticas”.

Châtelet (2000), com o que se pode denominar de Estado. Pode, em algum momento, denominar de cidade, porém, somente, em algum momento. Deriva, dessa perspectiva, a tese da descontinuidade do Estado, ou seja, o Estado é um elemento constituído na sociedade moderna, pois, com relação ao passado, pode-se falar de um ordenamento político³³, mas nunca da edificação do Estado propriamente dito.

Quando se diz que o solo grego clássico, com ênfase ao século IV a.C., é um espaço de organização e de aproximação do que se denomina cidade é, precisamente, porque nesse momento histórico busca-se a construção de um elemento que será crucial para toda a humanidade, a saber, a *Lei*³⁴. Ainda de acordo com Châtelet (2000, p. 14):

e, em meados do século IV a.C., quando o historiador Heródoto quer explicar a vitória da Grécia sobre os Bárbaros, quando das duas guerras médicas, ele põe em evidência a superioridade dos cidadãos combatentes, que não tem outro senhor além da Lei e que comandam a si mesmos, em comparação com os guerreiros do Império Persa, que obedecem a um homem e não tem outras motivações além do interesse e do temor.

A assertiva remete para o caráter da *lei* como instrumento de ordenação da vida pessoal e coletiva. De forma capital para o asseguramento desta e sua aceitação por parte do cidadão grego. Em concordância com Châtelet, a *lei* tem um papel fundamental na cultura grega, bem como na formação das cidades. Entretanto, para que ela seja de medular importância na constituição da cidade, é preciso que os indivíduos não só a conheçam, mas, sobretudo, que a reconheçam como legítima. E essa legitimidade é justamente a sua superioridade frente aos homens, quer dizer, sobre as instituições.

O filósofo Platão, no fim de sua vida, deixa inacabada uma obra denominada de *As Leis*. A questão aqui é para demonstrar como, nesse espaço grego clássico, o espírito filosófico e político reivindicava, para a vida coletiva, um instrumento de

³³ Conforme Bobbio (2012, p. 69), esta relação entre continuidade e descontinuidade é um debate que, para compreendê-lo de forma plena, deve-se levar em consideração critérios e não verdades, ou seja, o que se estabelece como procedimento metodológico para se pensar conceitualmente o Estado.

³⁴ Châtelet esboça o caráter da lei nesse momento histórico. E esse momento é justamente o século IV a.C. De acordo com este autor (200, p. 14), “a *Lei* como princípio de organização política e social concebida como texto elaborado por um ou mais homens guiados pela reflexão, aceita pelos que serão objeto de sua aplicação, alvo de um respeito que não exclui modificações minuciosamente controladas: essa é provavelmente a invenção política mais notória da Grécia clássica; é ela que empresta a sua alma à cidade, quer seja democrática, oligárquica ou monárquica”.

organização da vida em comunidade. Essa obra platônica reflete um novo caráter de política que se dissocia da obra platônica denominada de *A República*. *As Leis* é, considerada por Châtelet (2000), uma obra de caráter utópico. Em *As Leis*, Platão refere-se como o segundo Estado, quer dizer, depois de *A República* – primeiro Estado, isto é, Estado ideal, a política é passada pelo crivo da lei, ou seja, a constituição – uma espécie de regulação da vida coletiva. Por isso, conforme Platão, a lei, o caráter de salvação da cidade, deve ser senhora da cidade, do povo e dos governantes, do contrário, a submissão da lei ao governo significa a ruína da cidade.

Assim sendo, ainda que a construção dessa obra expresse, no entendimento platônico, um caminho possível de fazer política sem a dimensão ideal³⁵ de *A República*, existe uma série de fatores que fragiliza o caráter de um *realismo político*. No livro III de *As Leis*, Platão faz uso do mito para narrar a destruição do mundo e, consequentemente, a criação de uma nova cidade. Segundo ele, houve um grande dilúvio e, automaticamente, o *estado* foi destruído, restando somente pessoas que viviam nas planícies, ou seja, pastores³⁶ que, afastados do *Estado*, sobreviveram e foram, no passar do tempo, encarregados de construir a *nova cidade*.

Diante dessa perspectiva, a figura dos pastores na obra *As Leis* denota uma posição idealizada, quer dizer, quem são os pastores? Platão os apresenta como homens simples que, dentre outras coisas, estavam dissociados da ganância, do vício e da corrupção que habitavam a cidade. Eram homens que não dispunham de técnicas, habilidades e coisas do gênero. Eis a primeira questão. Aqui é latente o caráter ideal da nova cidade, ou seja, homens simples que se aventurarão na construção de um novo modelo de política para edificação da sociedade, a saber, *As Leis* – Legislação³⁷ da cidade. A segunda questão pode ser pensada a partir de uma nova ação política e, de acordo com Platão (1999a, p. 139):

³⁵ No livro IX de *A República* aparece o seguinte diálogo, (PLATÃO, 1999b, p. 319), “Glauco: Tu falas da cidade cujo plano traçamos e que se fundamenta apenas nos nossos discursos, visto que, tanto quanto sei, não existe em parte alguma da terra. Sócrates: mas talvez haja um modelo no céu para quem quiser contemplá-lo e, a partir dele, regular o governo da sua alma. Aliás, não importa que essa cidade exista ou tenha de existir um dia: é somente às suas leis, e de nenhuma outra, que o sábio fundamentará a sua conduta”. A questão aqui discutida é a idealidade platônica do sentido de formalizar um lugar que não existe, mas que pode ser pensado e contemplado, ou seja, uma espécie de modelo a ser perseguido. Por essa razão, mesmo não existindo esta cidade, é possível, a partir de um desenho de vida feliz, apontar um futuro.

³⁶ Platão (1999, p. 136) afirma “o ateniense – que aqueles que nessa ocasião escaparam à destruição devem ter sido principalmente pastores dos montes, pequenas centelhas da espécie humana preservadas nos cimos das montanhas”.

³⁷ Não se pretende adentrar neste debate, mas vale mencioná-lo – a Legislação é uma descoberta ou uma construção? Este é, sem dúvida, um problema filosófico, pois a questão não fica esclarecida no

ora, a comunidade que não conhece jamais nem a riqueza nem a pobreza é geralmente aquela na qual se desenvolvem as personalidades mais nobres, pois aí não há espaço para o crescimento da insolência e da injustiça, das rivalidades e dos ciúmes.

Aqui habita a aposta platônica de cidade, quer dizer, os homens que, desprovidos de sentimentos de riqueza e pobreza, construirão a nova cidade, ou melhor, serão os legisladores desta terra denominada de *Magnésia*³⁸. Tais homens, personalidades que, desprovidos de qualquer sentimento material, pois não conhecem riqueza ou pobreza, estabelecerão no cotidiano os ideais de uma sociedade política pautada na justiça e na boa gestão do bem público, ou melhor, seguirão as justas *Leis*.

Decerto que o núcleo da obra ultrapassa os limites aqui apresentados, o mito é, conforme Platão, o ponto de partida para se pensar as constituições e examiná-las, atentando a qual é a melhor e mais justa à edificação do novo *Estado*. O que interessa para a discussão que se apresenta é, propriamente, a noção de Lei³⁹ como instrumento de ordenação da vida coletiva, bem como articular, ainda neste primeiro capítulo da tese doutoral, investigações em torno do surgimento e da natureza do Estado. Dessa maneira, não se pode assegurar de forma categórica que Platão é o autor, no espaço grego antigo, responsável direto pela constituição de um Estado e, tampouco, de cidade. Entretanto, as considerações platônicas são

interior da obra platônica. Descoberta, os deuses dão aos homens a lei como instrumento de ordenação da vida coletiva. A construção seria uma espécie de aventura no desconhecido em que, a partir da experiência e da liberdade frente ao desconhecimento das necessidades e dos vícios, os homens seriam capazes de construir esse elemento capital da nova cidade – a legislação. É sabido que a discussão em torno de *As Leis* é permeada pela presença dos deuses que ajudarão os homens na construção da cidade e na ordenança de novas técnicas para sobrevivência e perpetuação da espécie humana.

³⁸ A cidade construída na ilha de Creta – o Estado possível de acordo com Platão na obra *As Leis*.

³⁹ Ainda de acordo com Platão (1999, p. 140), “devemos ter em mente que todo o propósito do que dissemos e do que vamos dizer a seguir é este: a compreensão da possível necessidade de leis por parte dos seres humanos daquela época e identificação de seu legislador”. Como fora dito – a questão platônica é, sobretudo nesta obra mencionada, pensar nesse elemento da Lei e seu legislador para o pleno desenvolvimento da cidade. Difere e muito da obra *A República*, pois nesta obra a gestão é do filósofo-rei, ou seja, o que deve conduzir os destinos da humanidade com sua capacidade iluminadora. Em *As Leis*, pelo contrário, busca-se o legislador, não necessariamente o filósofo-rei e, tampouco, o rei-filósofo, mas antes de tudo o que dispõe de capacidade e técnica para esse fim. Parece contraditório falar de alguém que tenha capacidade e técnica, uma vez que existe a figura dos pastores como homens simples e desprovidos de ganância e coisa do tipo. Entretanto, a figura do pastor é a referência do mito, isto é, alguém que, acima dos vícios e das necessidades, deve não reconstruir a cidade, mas construí-la a partir de um novo prisma – as Leis e sua soberania.

imprescindíveis para um profundo debate em torno da questão – quando nasce o Estado de fato e o que se denomina, conceitualmente, de *Estado*?

Certamente não é com Platão e, muito menos, com Aristóteles que se tem de forma definida e assegurada a resposta acima aventada, a saber, nascimento e definição de Estado. Contudo, tem-se, com ambos os pensadores, uma discussão de ordem filosófica em torno do procedimento político e da vida coletiva, ou ainda, caso queira, uma reflexão puramente filosófica em torno do que pode ser a vida política e vida no sentido de relações políticas.

Segundo Châtelet, Aristóteles define a cidade como o espaço da realização humana e, por conta disso, pensa a cidade como realização da vida política, pois a política é a condição de ser homem. Nas palavras de Châtelet (2000, p. 14):

quando, no início de *A Política* (Livro I, 2:, 1252 a 24-1253 a 37) Aristóteles quer definir *cidade*, ele opõe as duas outras formas de agrupamento animal: a família, que reúne os indivíduos do mesmo sangue, e a aldeia, que agrupa os vizinhos em função do interesse. Nesses dois casos, o objetivo é a sobrevivência. A Cidade, por seu turno, tem como fim o *eu Zeîn* o que significa: '*viver como convém que um homem viva*'. (CHÂTELET, 2000, p. 14).

Aristóteles figura, no pensamento político, como o filósofo que pensa o conceito de cidade, ou seja, desenvolve reflexões em torno da vida coletiva e defende a noção de que existe, na universalidade, um *ser político*. E esta questão perdurou até meados da sociedade moderna, precisamente até Maquiavel. De acordo com Aristóteles – este ser político carece do outro ser, também político, para realizar-se e ser feliz na cidade e, por isso, ainda segundo Aristóteles, é da natureza do homem a busca pela felicidade a partir da relação com os outros homens que entornam a vida coletiva.

Dito de outra maneira, o homem é um ser político e, portanto, é de sua natureza a realização existencial como agente coletivo. Quer dizer, a cidade deve proporcionar os bens necessários para essa felicidade, ou seja, essa realização humana e existencial no espaço público. De acordo com Richard Bodéüs (2007, p. 14), pesquisador da Filosofia política de Aristóteles, a política aristotélica é definida da seguinte maneira: “em outras palavras, a política é definitivamente a maneira pela qual os indivíduos reunidos na cidade pretendem dar sentido à sua existência”. A definição aqui apresentada é referente ao modo de vida autêntica em que cada

homem deve realizar-se como sujeito, pois do contrário não será homem. Dessa forma, afirma Aristóteles (2002, p. 24):

assim, o Estado procede sempre da natureza, tal como as primeiras associações, cujo fim último é aquele; porque a natureza de uma coisa é precisamente o seu fim, e aquilo que cada um dos seres é, quando alcançou o seu completo desenvolvimento, diz-se que é a sua própria natureza, quer se trate de um homem, de um cavalo ou de uma família. Pode acrescentar-se que este destino e este fim dos seres é para eles mesmos o primeiro dos bens, e bastar-se a si mesmo é, por seu lado, um fim e uma felicidade. Daqui se conclui que o Estado é um facto natural, que o homem é um ser naturalmente sociável, e que aquele que vive fora da sociedade devido à sua própria constituição e não por causalidade é, por certo, ou um ser degradado ou um ser superior a espécie humana.

Essa concepção aristotélica de política, ou melhor, de cidade, ultrapassa as linhas geográficas da Grécia e se estende como versão mais adequada para se pensar a vida em comunidade. A cidade era, nesse entendimento, por natureza, o lugar da realização existencial do homem, isso porque o homem era concebido como *um ser político* e, por esse motivo, não há como ser homem sem que seja um ser político. Mas, com o advento da era moderna, eis que surge Maquiavel - o *filósofo maldito*⁴⁰. Com o referido pensador de Florença a máxima aristotélica é estremecida, quer dizer, questionada e, em alguma medida, suplantada.

O filósofo denominado de maldito é, sem dúvida alguma, um ambicioso da política romana. Maquiavel nasceu na cidade italiana, Florença, no ano de 1469 e morreu nesta mesma cidade, no ano de 1527. Não era de família tradicional, pelo contrário, era filho de pais pobres, todavia, mesmo advindo de família humilde, conseguiu estabelecer relações com os poderes da época e, com 29 anos de idade,

⁴⁰ Para Maria Tereza Sadek, é preciso revisitar o pensamento de Maquiavel, pois, mesmo que tenha sido, ao longo da história, visto como um autor maldito, é dele que se extraíram lições, seja para príncipes, mas também para o povo. Dessa maneira, Maria Tereza Sadek faz uso de uma citação do Rousseau para apresentar a bivalência deste autor (2006, p. 14), “Rousseau, por exemplo, opõe-se aos interpretes ‘superficiais ou corrompidos’ do autor florentino, que o qualificaram como mestre da tirania e da perversidade afirma: ‘Maquiavel, fingindo dar lições aos príncipes, deu grandes lições ao povo’ (do contrato social, livro 3, cap. IV)”. Para colaborar com a assertiva da professora Maria Tereza Sadek, pode-se fazer uso do próprio Maquiavel em seu *Discorsi* (2000, p. 32), “e se alguém perguntar: mas não é uma conduta extraordinária, e por assim dizer selvagem, o correr todo o povo a acusar o Senado em altos brados, e o Senado o povo, precipitando-se os cidadãos pelas ruas, fechando as lojas e abandonando a cidade? A discórdia apavora. Responderei, contudo, que cada Estado deve ter costumes próprios, por meio dos quais os populares possam satisfazer a sua ambição, sobretudo nas cidades onde os assuntos importantes são decididos com a interferência do povo. Dentre os Estados desta categoria, Roma tinha por hábito ver os populares entregues a um comportamento extremado como o que descrevi, ou recusando-se à mobilização para a guerra, quando queriam que se fizesse alguma lei. De tal sorte que, para acalmá-los, era necessário satisfazer a sua vontade”. O texto parece uma espécie de documento para o povo, ou seja, para organização e reivindicação popular. Eis a complexidade e contrariedade de um pensador político.

já participava da vida política, exercendo cargo de secretário da segunda chancelaria. Em 1513, Maquiavel escreve a sua famosa obra denominada de *O Príncipe*. Esta pode até não ser a obra mais importante do autor, mas certamente é a mais famosa.

Para Maquiavel, ou com Maquiavel, sobretudo na obra *O príncipe*, a política deixa de ser algo de natureza, da mesma forma que deixa de ser uma imposição⁴¹ divina. A política, segundo esse pensador, deve assumir um novo *status*, a saber, atividade puramente humana que se constrói na vida coletiva. Entretanto, a questão não é tão simples, pois não se trata apenas de saber se a política é de natureza ou se é divina, ao contrário, a questão é mais ampla, a discussão é tomada no sentido de ação e de função do que se denomina de polítipos escritos de Maquiavel. Não sendo estritamente uma condição de natureza, desejada por Aristóteles; ou de caráter divino, desenhada pelos teólogos medievais, a ação política passa, de acordo com Maquiavel, a ser denominada de organização do espaço coletivo. Não obstante, essa organização é articulada por meio da disputa, do conflito e, acima de tudo, de um jogo político. Com relação à função política, esta é, em qualquer situação, a organização do espaço público e da vida coletiva – independe do período histórico ou do pensador político. Por essa razão, a discordância aqui apresentada entre Aristóteles e Maquiavel é no sentido da palavra – *ação política*.

Pois bem, a ação política, segundo Maquiavel, pressupõe um lugar, quer dizer, ela acontece em um lugar e com alguém neste lugar. Essa é a grande contribuição do maquiavelismo para a política com relação aos que o antecederam. O lugar é, sem dúvida, a sociedade. Já o alguém é, notoriamente, o povo. Por isso, a ação política deve contemplar, numa perspectiva político-filosófica, o homem em sociedade como sujeito circunstancial. Dito em outro momento, a ação política, conforme Aristóteles, era uma combinação da própria natureza, quer dizer, as pessoas eram impulsionadas para esse fim – realizar-se como animal político. Havia uma teleologia da natureza para com a ação deste animal aristotélico – o homem.

Já em Maquiavel, antagônico a Aristóteles, existe um esboço para a ação política. Nesses termos, argumenta Maquiavel(1978, p.97), “mas, sendo minha intenção escrever algo de útil para quem possa se interessar por isso, pareceu-me mais conveniente ir em busca da verdade concreta da coisa e não da imaginação

⁴¹ Referência ao poder religioso dentro da política e como os religiosos ditavam, em nome de Deus, o procedimento político.

dessa”. Essa ação política, pautada no *homem* que, segundo o próprio Maquiavel, existe e é real, tem como característica descrever os fatos como eles são e, posteriormente, agir sobre eles, isto é, diferentemente de Aristóteles, a ação política deve incidir sobre realidade concreta, o realismo, e não meramente numa idealização do que dever ser, seja do ponto de vista aristotélico ou do ponto de vista teológico.

A discussão proposta por Maquiavel é na acepção de construir uma alternativa política para a sociedade do seu tempo. Certamente que Maquiavel não é o único intelectual a estabelecer críticas ao modelo político existente, sobretudo advindo de uma Filosofia aristotélica, mas em Maquiavel encontra-se uma estruturação lógica de ruptura com a visão aristotélica, bem como de rompimento com a estrutura política de base teológica de seu tempo. É nesse sentido que Gramsci (1891 – 1937), intelectual italiano e fundador do partido comunista italiano, faz uma releitura da obra *O Príncipe* de Maquiavel e chega à seguinte conclusão (2000, p. 13):

o caráter fundamental do *Príncipe* é o de não ser um tratado sistemático, mas um livro “vivo”, no qual a ideologia política e a ciência política fundem-se na forma dramática do “mito”. Entre a utopia e o tratado escolástico, formas nas quais se configurava a ciência política até Maquiavel, este deu à sua concepção a forma da fantasia e da arte, pela qual o elemento doutrinário e racional personifica-se em um *condottiero*, que representa plástica e “antropomorficamente” o símbolo da “vontade coletiva”.

Nas palavras de Gramsci (2000), encontram-se, justamente, a sistematização de uma visão realista da política e, mais do que isso, uma visão de ruptura com o modelo utópico aristotélico, assim como com os tratados escolásticos. Nesse sentido, ainda segundo Gramsci, Maquiavel é o fundador de uma nova ciência política. Em outras palavras, encontra-se, no pensador florentino, uma ação política que é pautada na vontade coletiva. Entretanto, tal vontade não se expressa, de acordo com Gramsci, com um líder no sentido histórico, quer dizer, não existe esse líder, esse príncipe; ao contrário, o príncipe é justamente o *condottiero*, uma imagem do líder a ser construída, conforme os dizeres do próprio Gramsci (2000, p. 14), “o caráter utópico do príncipe consiste no fato de que o ‘príncipe’, não existia na realidade histórica, não se apresentava ao povo italiano com características de imediatez objetiva, mas era uma pura abstração doutrinária (...)”.

A teoria política de Maquiavel alicerça-se na realidade histórica e se configura como uma observação realista. Ainda que, nas palavras de Gramsci,

apareça a noção de abstração doutrinária, não se pode, com isso, atribuir ao pensamento de Maquiavel o caráter “idealismo”, mesmo porque não era essa a intenção de Gramsci. Ao contrário, a discussão é na essência de apresentar um autor que rompe com a construção teórica do seu tempo e articula uma nova perspectiva de se pensar a política. Dessa maneira, o príncipe é construído como uma alternativa de liderança para o Estado.

Maquiavel constrói uma figura, que não existe na história, mas que pode ser formado a partir da história, quer dizer, observando a história, seu desenvolvimento, sua repetição, verá que o príncipe, o novo líder, não deve perder de vista o passado, as lutas dos grandes líderes para, a partir deles, formalizar esse príncipe, ou seja, o *condottiero*. Nesse entendimento, afirma Maquiavel (2000, p. 129):

por isto é fácil, para quem estuda com profundidade os acontecimentos pretéritos, prever o que o futuro reserva a cada Estado, propondo os remédios já utilizados pelos antigos ou, caso isto não seja possível, imaginando novos remédios, baseados na semelhança dos acontecimentos.

A observação maquiaveliana é no sentido de compreender a história como algo cíclico, isto é, ela sempre se repete, pois é construída com as mãos humanas⁴² e estes homens são, os fazedores da história, ávidos de poder – diz Maquiavel. E, por isso, para qualquer príncipe governar bem o espaço coletivo, é preciso que se atenha aos fatos históricos e deles observe as soluções que deram certo, da mesma forma as de insucesso.

A assertiva maquiaveliana acima é com vistas à ação política. Assim, para que se tenha uma política capaz de ordenar a vida coletiva, é preciso que se compreenda o lugar e como vive esse lugar político para, posteriormente, relacioná-lo com lugares do passado. A pretensão do autor é buscar, na sucessão de fatos históricos, entendimento e solução para estruturação da vida coletiva no interior do Estado. Isso porque, em outros termos, a sociedade é resultado de conflitos, disputas e interesses que se manifestam nos desejos e paixões do homem que é,

⁴² Para Karl Marx os homens fazem a história, mas não sabem disso. A leitura marxiana advém dessa compreensão maquiaveliana de história. Entretanto, segundo Karl Marx, na obra *o 18 brumário de Luís Bonaparte*, os homens fazem a história, mas não sabem disso, pois, caso houvesse consciência, a história seria feita a seu favor e não ao contrário. Dessa maneira, semelhante a Maquiavel, a história é uma repetição sucessiva de fatos. De acordo com Karl Marx (2001, p. 25), “os homens fazem a história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sobre as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram. A tradição de todas as gerações passadas é como um pesadelo que comprime o cérebro dos vivos”.

dentre outras coisas, dissimulado e desonesto; em suma, ávido de poder⁴³. Por essa razão, o olhar da ação política deve partir dessa realidade sensível, o que implica em observar a vida como ela é⁴⁴ e perceber, nas relações cotidianas, a repetição de elementos que podem, adender do governante, ser usados para o bem público ou para a ruína do espaço público.

Pois então, Maquiavel é, sem dúvida, para historiadores do pensamento político como Châtelet (2000) e Bobbio (2012), um dos mais importantes pensadores que contribuiu para a gênese do Estado e, sobretudo, da conceituação filosófica de Estado moderno.

A questão-mor para esse primeiro capítulo é: o Estado é uma construção da sociedade moderna? O que dizer dos antecessores do maquiavelismo e sua perspectiva de vida pública? Não se pretende adentrar nesse debate, mas considerar os textos de Maquiavel como responsáveis pela compreensão de uma nova ordem política que se traduzirá como Teoria Filosófica do Estado. Decerto que, em momentos anteriores, conforme já salientado, cabe a reiteração – antes de Maquiavel tem-se uma visão de cidade e de vida pública com base em uma concepção, quando não idealista, religiosa. Entretanto, é com o filósofo florentino que se esboça a perspectiva de Estado que servirá de bases para os teóricos da chamada – *Teoria Filosófica do Estado*.

É desta perspectiva que o Estado Moderno nascerá, isto é, de um lugar onde o idealismo aristotélico e a teoria escolástica perderão suas forças. E tal lugar – o Estado Moderno – suplantará a concepção de natureza política e do destino no que compreende a virtude e a fortuna⁴⁵. E a virtude, no sentido maquiaveliano,

⁴³ Cf. Cap. XVIII de *O Príncipe*, 1978, p. 107.

⁴⁴ Em concordância com Maquiavel, é preciso que o governo, independente do regime político, tenha em mente que política é pensada com homens, e homens que disputam, brigam e buscam desejos nas relações do cotidiano. E toda a ação política deve ser assegurada a partir daquilo que é, pois, segundo ele (1978, p. 107), “Porque há tanta diferença de como se vive e de como se deveria viver que, aquele que abandona o que se faz por aquilo que se deveria fazer, aprende antes o caminho da sua ruína do que de sua preservação, (...)”. Esse é o caminho para o governante, ou seja, observar a vida como ela realmente é e tomar as decisões com base no que ela é e não como poderia ser.

⁴⁵ Maquiavel parte de uma concepção clássica de virtude que advém de Hesíodo, onde a questão capital é a luta que se faz, independente da aproximação com os deuses ou com os heróis, com a vida, com a circunstância e com as paixões. É daí que Maquiavel retira o conceito de virtude – boa luta – força – determinação. Não se trata de força bruta, mas de conhecimento e aplicação da força quando necessário, ou seja, (1978, p. 108), “Necessitando, portanto, um príncipe saber usar bem o animal, desse deve tomar como modelos a raposa e o leão, porque o leão não sabe se defender das armadilhas e a raposa não tem defesa contra os lobos. É preciso, portanto, ser raposa para conhecer as armadilhas e leão para aterrorizar os lobos. Aqueles que usam apenas os modos do leão, nada entendem dessa arte”. A força é no sentido de usá-la com sabedoria, do contrário de nada adianta –

diferentemente do debate grego clássico, será responsável para a gestão deste Estado. Virtude no sentido de boa luta, luta que se faz com as mãos, luta que se trava no cotidiano e que não carece de forças divinas e sobrenaturais, mas, antes de tudo, carece de conhecimento, determinação, astúcia e força. O Estado é aquilo que pode ser, mas as pessoas são o que são e, por isso, delas nascerá o Estado como atividade puramente humana.

Todavia, o Estado moderno não nasce simplesmente da obra *O Príncipe* e, nem tampouco, das reflexões maquiavelianas. O Estado é uma construção que tem sua origem no espaço grego. É paradoxal dizer isso, sobretudo depois de reflexões contra o idealismo platônico-aristotélico. O que se pretende é, a partir desse momento, pensar no Estado como uma construção gradual que tem suas facetas ao longo da história, ou seja, como apresenta Bobbio (2012), *continuidade do Estado*.

Decerto que, em determinados momentos da história, é quase que impossível se falar de Estado propriamente dito, muito menos de sua gênese. Entretanto, a tese aqui proposta é de Estado como construção, ou seja, uma espécie de evolução histórica em que cada período e pensador destila certa dose de compreensão e, porque não dizer, incompreensão? Na formulação teórica e conceitual de Estado.

De Maquiavel tem-se uma noção que se pode denominar de realista, ou, como queiram os historiadores, isto é, Châtelet (2000) e Bobbio (2012), o realismo maquiaveliano. Pode-se dizer que o pensamento político moderno é, quase sempre, perpassado por essa via, ou seja, muitos autores, com ênfase aos teóricos do Estado, cotejam a visão do maquiavelismo como fonte para se pensar o nascimento do Estado moderno e sua função política. Claro que vão ocorrer ponderações, críticas e apontamentos para uma melhor compreensão, mas no que toca o núcleo da teoria, quase todos vão, em graus diferenciados, partir desse itinerário maquiaveliano. Para melhor esclarecer a discussão, convém pensar na seguinte

será, em algum momento, como o leão – forte e sem astúcia. Com o uso adequado da virtude se consegue a fortuna – semelhante aos gregos antigos– fortuna como deusa – necessita ser conquistada – só os homens de força, coragem e astúcia conseguem seduzi-la. Para Maria Tereza Sadek (2006, p. 22), “assim, Maquiavel monta um cenário no qual a liberdade do homem é capaz de amortecer o suposto poder incontestável da Fortuna. Ou melhor dizendo, ao se indagar sobre a possibilidade de se fazer uma aliança com a Fortuna, esta não é mais uma força impiedosa, mas uma deusa boa, tal como era simbolizada pelos antigos”. Dessa forma, fortuna se conquista com luta, astúcia e conhecimento. Elementos indispensáveis para o príncipe.

indagação: houve, no pensamento maquiaveliano, uma Teoria Filosófica de Estado ou uma Teoria da Administração do Estado?

Essa é a questão capital deste trabalho, ou seja, a tese aqui proposta é de um Estado em formação – melhoramento – evolução. E Maquiavel apresenta uma teoria de gestão para cidade, não uma teoria acabada de Estado. Ainda que se chame de Estado, é preciso compreender que, para Maquiavel, o Estado, enquanto organização do espaço público, já havia se constituído e, portanto, carecia fundamentar as bases para a arte do governo, ou melhor, formar o príncipe, o administrador do Estado. E toda a obra *O Príncipe* é justamente uma observação histórica de governos que foram bem e mal sucedidos. Dessa maneira, de posse dessa observação histórica, os textos maquiavelianos atinam para o aconselhamento do governante, mas também, em alguma medida, para o povo. Eis a questão – se Maquiavel, no entendimento da tese aqui proposta, não fundou o Estado, quem pode se responsabilizar por tamanha empreitada?

Esse é um questionamento que não parece fácil, entretanto que requer espaço para construção de um raciocínio metodológico, quer dizer, necessita de um debate ampliado em torno do conceito, natureza e função do Estado – conforme mencionado. Alongando a discussão, para melhor entendimento da questão ora proposta, faz-se primordial visitar o pensamento de Thomas Hobbes (1588 – 1679). Este autor, filósofo e matemático inglês viveu no período em que se passava a Revolução Gloriosa, século XVII, exatamente no período em que a marinha inglesa expandia na conquista dos mares. Um período que é visto, na história, como lugar de conflito, considerando que a Inglaterra sofria o domínio dos Tudors e temia a invasão da esquadra espanhola. Não é sem razão que o próprio Hobbes, em sua autobiografia, chega a dizer que ele o medo são irmãos gêmeos.

Para este autor, pensador do denominado *período moderno*, o Estado é uma espécie de *contrato*⁴⁶ político. No entanto, essa afirmação necessita de uma compreensão da teoria filosófica hobbesiana. Antes de adentrar nessa compreensão teórica da filosofia hobbesiana, convém esclarecer que, no período da Filosofia moderna ou da história moderna, havia uma forte discussão em torno da chamada *natureza humana*. Boa parte dos filósofos, deste período, acreditava que os

⁴⁶ Hobbes faz parte do que se pode denominar de filósofos contratualistas. Tais filósofos propõem o contrato como organização da vida coletiva – uma espécie de asseguramento do direito moderno – direito contratual.

problemas sociais e políticos eram de ordem da própria natureza humana. E para Hobbes não era diferente, quer dizer, segundo ele, a natureza do homem é perversa e tem inclinações para o egoísmo, a disputa e a inveja⁴⁷. Essa natureza, de acordo com ele, era a responsável pela maldade humana, isto é, dela originava toda fonte do mal. Essa afirmação pode ser compreendida a partir da vida que teve o filósofo inglês, ou seja, de acordo com Renato Janine Ribeiro (1999), Hobbes é filho de seu tempo, marcado pelos problemas advindos de sua geração a ponto de, na sua autobiografia, dizer que sua mãe havia parido gêmeos – ele, Hobbes, e o medo. Por essa razão, a discussão proposta pelo autor é, dito anteriormente, de natureza e, por conseguinte, faz-se premente que exista, segundo ele, um Estado artificial para corrigir a natureza do homem.

Pode-se asseverar que a discussão hobbesiana de Estado é circunscrita em dois momentos, a saber, Estado de Natureza e Estado Civil. O primeiro, denominado de natureza, representa a liberdade⁴⁸ em seu extremo, tudo é possível, pois os homens estão todos numa mesma condição de igualdade. Para Hobbes(1973, p. 78):

a natureza fez os homens tais iguais, quanto às faculdades do corpo e do espírito que, embora por vezes se encontre um homem manifestamente mais forte de corpo, ou de espírito mais vivo do que outro, mesmo assim, quando se considera tudo isso em conjunto, a diferença entre um e outro homem não é suficientemente considerável para que qualquer um possa com base nela reclamar qualquer benefício a que outro não possa também aspirar, tal como ele.

Essa condição de natureza, ou ainda, de liberdade, é causa de males sociais e políticos. A natureza, segundo Hobbes, fez os homens iguais e todos eles possuidores dos mesmos direitos, a liberdade. Esta liberdade é o pressuposto da igualdade, quer dizer, todos são iguais e, dito na assertiva acima, ninguém pode reclamar da natureza, que esta tenha sido desigual para com o indivíduo; pelo contrário, ela os fez e os tratou como iguais. E, ainda segundo o autor, esse é o problema da vida em comunidade no estado de natureza; assim, segundo Hobbes

⁴⁷ Hobbes (1973, p. 79) postula “de modo que na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; terceiro, a glória. A primeira leva os homens atacar os outros tendo em vista o lucro; a segunda, a segurança; a terceira, a reputação”.

⁴⁸ No capítulo XIV do Livro II de *O Leviatã*, Hobbes (1973, p. 82) descreve a liberdade da seguinte maneira: “por liberdade entende-se, conforme a significação própria da palavra, a ausência de impedimentos externos, impedimentos que muitas vezes tiram parte do poder que cada um tem de fazer o que quer, mas não podem obstar a que use o poder que lhe resta, conforme o que seu julgamento e razão lhe ditem”. Esta é a definição de liberdade no Estado de natureza e que pode, a partir de um consenso contratual, restringi-la em nome da vida em coletividade.

(1973, p. 78), “por tanto se dois homens desejam a mesma coisa, ao mesmo tempo que é impossível ela ser gozada por ambos, eles tornam-se inimigos”. E este desejo resultará em disputa, em conflito e, sem dúvida alguma, na inviabilidade da vida humana.

Nesse estado de natureza, ainda conforme Hobbes, tudo é possível, pois existe a liberdade irrestrita e nada é injusto, pois não há justiça ou injustiça; onde não há leicontratual e tudo é permitido, isto é, a construção do contrato e o seu reconhecimento como legítimo e aceito por todos os indivíduos. Por essa razão, no estado de natureza, as pessoas são livres e exercem a liberdade a partir dos seus próprios interesses e desejos. E tratando-se de homens que, segundo Hobbes, são seres de paixões, ambições e desejos, a vida social se torna imprevisível e, de alguma maneira, impossível onde o contrato não for estabelecido. Assim, a solução para este estado de insegurança e de barbárie será, de acordo com este autor, o Estado contratual – o Estado civil moderno.

O estado de natureza é o pano de fundo para a teorização do Estado contratual. Apesar de que a natureza humana seja o tema-mor dos filósofos modernos, isto é, a natureza como algo que é intrínseca ao homem, ou ainda, como parte constitutiva da vida social deste ser de natureza. E quando se diz natureza, quer-se compreender o homem que é no tempo e que não muda, pelo contrário, será sempre o mesmo homem – o homem de natureza e, por isso, necessita de vigilância, de punição e de correção para o asseguramento da vida coletiva.

A visão hobbesiana dialoga com a perspectiva política de Maquiavel, pois, para ambos os pensadores políticos, a teorização política de Aristóteles, com ênfase à concepção de homem como *animal político*, é uma abstração⁴⁹ teórica que não se sustenta no mundo político. Diante disso, segundo Hobbes, é preciso que o estado de natureza seja suplantado pelo Estado contratual civil. Em outros termos, que os homens abram mão de sua liberdade incondicional em nome da organização civil, ou, numa melhor definição, no asseguramento da vida e da propriedade privada. Nesse termo, sentencia o filósofo Hobbes (1973, p. 81):

⁴⁹Ainda segundo Hobbes (1973, p. 78), “por outro lado, os homens não tiram prazer algum da companhia uns dos outros (e sim, pelo contrário, um enorme desprazer), quando não existe um poder capaz de manter a todos em respeito”. Não existe, segundo este pensador, o animal político definido por Aristóteles, isto é, os homens não querem viver ao lado de outro homem, eles fazem isso em nome da sociabilidade artificial, quer dizer, a forma racional de orquestrar o controle das paixões e de manter o asseguramento das relações sociais e políticas por meio do medo e da punição.

As paixões que fazem os homens tender para a paz são o medo da morte, o desejo daquelas coisas que são necessárias para uma vida confortável, e a esperança de consegui-las através do trabalho. E a razão sugere adequadas normas de paz, em torno das quais os homens podem chegar ao acordo. (HOBBS, 1973, p. 81).

Os homens não são seres políticos por natureza, como desejou Aristóteles. Entretanto, existe a lei de natureza, quer dizer, no estado de natureza a vida é condição última e, tal condição, é o imperativo que impulsiona, racionalmente, o homem a buscar mecanismos de sobrevivência nesta relação de guerra constante, que é o estado de natureza. Por essa razão, de acordo com a assertiva hobbesiana, a lei natural, o direito à vida, faz com que os homens formalizem um contrato político. Mesmo que este contrato suprima a liberdade incondicional, pois, conforme Hobbes, a razão, também natural, faz com que o homem negocie a sua liberdade pela condição de paz. Logo, para a garantia da vida e da propriedade privada, o homem constrói, amparado pelo princípio da racionalidade, o pacto, isto é, um contrato que se desdobrará no chamado Estado artificial. Não se pode tomar a palavra artificial como algo pejorativo, tendo em vista que, no entendimento hobbesiano, a artificialidade do Estado é o recurso racional para coibir a belicosidade da natureza humana.

No que pese à concepção de pacto, Hobbes (1973, p. 84) adverte: “quando alguém transfere seu direito, ou a ele renuncia, fá-lo em consideração a outro direito que reciprocamente lhe foi transferido, ou a qualquer outro bem que daí espera”. Este é o caráter racional do pacto político, a renúncia de um direito em nome de outro direito. O direito à vida suplanta o direito à liberdade. Por isso, os homens, mesmo amando a sua liberdade, renunciam-na em nome da vida e estabelecem como verdadeiro um pacto político de asseguramento da vida coletiva, mas isso não é uma condição de natureza como desejou Aristóteles, mas, segundo Hobbes, de necessidade, pois, do contrário, a vida em comunidade seria impossível.

Um bom debate filosófico poderia aqui se construir, entretanto, não há espaço nesse momento. Por outro lado, mesmo não havendo espaço, cabem considerações. A vida é, de acordo com esse autor inglês, o direito primeiro de natureza e, conseqüentemente, e em nome disso, todos os desejos devem e são negligenciados. Assim, impulsionado pelo desejo de viver é que a liberdade do desejo se apequena e cede espaço para a vida em sociedade. Mas, no que tange à

liberdade, esta é redefinida conceitualmente e deixa de ser tomada em toda sua extensão para ser pensada a partir do outro, isto é, segundo Hobbes (1973, p. 83):

que um homem concorde, quando outros também o façam, e na medida em que tal considere necessário para a paz e para a defesa de si mesmo, em renunciar a seu direito a todas as coisas, contentando-se, em relação aos outros homens, com a mesma liberdade que aos outros homens permite em relação a si mesmo. Porque enquanto cada homem detiver seu direito de fazer tudo quanto queira todos os homens se encontrarão numa condição de guerra.

Para Hobbes, a liberdade incondicional deve ser reduzida no sentido das paixões. Dessa forma, controlando as ações que advêm das paixões e seus impulsos, bem como a ação dos desejos de forma contínua, o estado de guerra será suplantado pelo Estado contratual e a vida coletiva será organizada pelo denominado Estado artificial. Do contrário, a vida sucumbirá nos escombros das paixões humanas que são, dentre outras coisas, o desejo egoísta de glória⁵⁰. Assim sendo, a liberdade passa a ser definida, neste novo Estado, de liberdade vigiada. Um termo incomum para definição filosófica de liberdade, contudo que tem raízes no asseguramento da vida em sociedade, dado que, de acordo com a assertiva acima, a renúncia a seu direito a todas as coisas, ou seja, ao direito de desejar e conquistar algo que lhe é estimado. Esse direito é cerceado, conforme explicita o contrato, pela via do que é legal ou ilegal⁵¹ – em outros termos – a liberdade será, no uso extremo do termo, assegurada apenas no desejo, pois este não tem controle, mas a externalização do desejo e sua execução serão filtrados sob pena de punição, o que resulta em controle da liberdade – liberdade vigiada.

O Estado civil contratual é a aposta hobbesiana de reestruturação da sociedade moderna. E tal aposta é uma teoria na qual se estabelece, por meio de um conjunto de metáfora, a construção de um novo Estado – o Estado moderno contratual. E, para que o contrato tenha validade, é preciso estabelecer leis e

⁵⁰ Glória no sentido de disputa, de honra e de reconhecimento. Para Hobbes (1973, p. 107), “em todos os lugares onde os homens viviam em pequenas famílias, roubar-se e espoliar-se uns aos outros sempre foi uma ocupação legítima, e tão longe de ser considerada contrária à lei de natureza que quanto maior era a espoliação conseguida maior era a honra adquirida”.

⁵¹ Esta reflexão pode ser entendida a partir da Constituição Federal Brasileira, ou seja, no artigo 5º, inc. XXXIX “não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal”. O contrato define o que é justo e o que é injusto, mas isso mediante a ação do indivíduo e não simplesmente no desejo, pois o crime, definição para o ato infracional, será sempre uma ação humana. Cf. BRASIL, **Constituição Da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2003/2004

punições correspondentes para o seu interior. E punições capazes de amedrontar e coibir a natureza perversa do homem, pois, de acordo com Hobbes (1973, p. 107), “e os pactos sem a espada não passam de palavras, sem força para dar qualquer segurança a ninguém”. Em verdade, a proposta hobbesiana é, a partir da assertiva, a figuração de um Estado forte, preventivo e punitivo.

Por isso que se diz, aqui mesmo no texto, que o Estado contratual é uma aposta teórica, visto que a validade do contrato, depois da aceitação e reconhecimento do mesmo, ocorre quando o Estado passa a deter o monopólio legal da força para vigiar, punir e corrigir o transgressor da ordem do Estado. Dessa forma, o contrato não pode se reduzir a palavras, mas deve, de acordo com o pensador inglês, se estender numa relação dinâmica entre palavra e espada, ou seja, somente por meio do medo da espada é que as palavras ganham força, reconhecimento e legitimidade. De maneira oposta, o contrato não passa de palavras soltas e de mais um ato ideal de sociedade que não se efetiva na vida prática.

Decerto que Hobbes pode ser configurado como um autor absolutista, contudo esta definição é imprecisa, quer dizer, é certo que ele corrobora, em alguma medida, com esta perspectiva com relação ao governo, mas que não pode ser estendida para o que se pode denominar de Estado. Pois bem, o governo é absoluto, concentrado e não pressupõe divisão, deliberação popular, etc ... o governo é a ação do *leviatã*, o Deus mortal hobbesiano. Porém, quando a questão é o Estado contratual, pode-se atinar para reflexões mais amplas.

O Estado absolutista é, no entendimento da política moderna, um Estado que concentra o poder nas mãos de um soberano que dispõe, irrestritamente, do poder, da força e da violência. Tais poderes advêm de uma força maior que o reconhece como autoridade e o legitima como verdadeiro – Deus. Vê-se, em boa parte dos teóricos do pensamento político, a localização da filosofia hobbesiana como absolutista. Em outras palavras, dando a este autor, a saber, Hobbes, o título de filósofo absolutista. O que não deixa de ser verdadeiro, mas é possível ampliar a questão na medida em que se pensar na distinção entre Estado e governo. Por essa razão, o Estado hobbesiano, por meio do contrato, abre espaço para se pensar uma ruptura com o Estado absoluto em contraposição ao nascimento do Estado liberal.

A questão apresentada é embaraçosa, no entanto, não deixa de ser verdadeira. O texto hobbesiano reivindica um contrato que, dentre outras coisas, a vida figura como direito natural e que precisa ser preservada e protegida. Não cabendo ao *leviatã*, Deus mortal, atinar contra esse direito. O leviatã é, justamente, o soberano, o responsável pela ordenação do contrato e este, segundo Hobbes, pode ser uma pessoa ou um grupo de pessoas. Porém, é preciso que esse deus mortal, representação metafórica do poder absoluto, tenha força suficiente para fazer valer o contrato, no sentido de proteger a vida e a propriedade privada. Por essa via, de acordo com Hobbes, a preservação da vida é dever do Estado e direito do cidadão. Nasce as bases do direito civil, ou seja, do Estado liberal, que tem como alicerce o direito à vida e à propriedade.

Por outro lado, uma leitura descuidada pode suscitar as seguintes questões: e a liberdade irrestrita? Em Hobbes a liberdade deixa de existir? A resposta pode parecer complexa, mas não é; ao contrário, é simples e bastante óbvia, isto é, há uma liberdade para o indivíduo, entretanto, uma liberdade vigiada, ou seja, regada na acepção do contrato, mas esta restrição é para todos que estão submetidos ao pacto – todos são iguais diante do contrato e dispõem dos mesmos direitos e das mesmas liberdades, o que significa dizer que liberdade passa a se configurar, segundo Hobbes, como algo artificial, quer dizer, todos são livres frente ao contrato político que passa a estabelecer o que é legal e ilegal, o que deve e o que não deve ser praticado no espaço público.

Nesse Estado de liberdade vigiada, de asseguramento da vida e da propriedade privada tem fundamentos que farão nascer o Estado liberal. Mesmo que o governo, no estado hobbesiano, seja absolutista, a noção de estado liberal é uma certeza teórica. Por isso, com Hobbes, o Estado moderno é teorizado e configurado do ponto de vista de sua natureza e sua função. Em geral, essa não é uma questão que aparece nos livros, ou seja, a localização de Hobbes como um autor que serve para se pensar o Estado liberal, mas é perfeitamente possível que se possa pensar e compreender os fundamentos deste estado hobbesiano como um estado propenso ao Estado liberal. Todavia, não se pretende fazer esse debate, e sim compreender o Estado a partir da perspectiva da sua origem, sua natureza e sua função, sobretudo nesse período denominado de período político moderno, a partir da Filosofia política hobbesiana.

2.2. Da perspectiva liberal ao Estado democrático.

De posse do debate travado em torno do surgimento, desenvolvimento e efetivação do Estado tem-se, no pensamento hobbesiano, a certeza da natureza política do Estado. É deste ponto que o Estado contratual moderno é configurado, ou seja, ele é pensado como instrumento de ordenação da vida coletiva, como elemento de vigilância, controle, punição, correção e, acima de tudo, como agente de asseguramento do direito civil, mais precisamente da vida e da propriedade privada. Todavia, não é com Hobbes que o Estado torna-se o agente de direitos, mas, a partir dele, pode-se pensar a continuidade do Estado, que se desdobrará em espaço de direitos e de deveres.

A história não pode se configurar como uma sucessão ordenada de fatos e, à vista disso, de acordo com Max Weber (2000), a história é fruto da observação e da ordenação com base nas lentes do observador. Em outras palavras, a história é uma sucessão descontínua de fatos e, cabe ao pesquisador, dar sentido a tais fatos. Por conta do exposto, a questão aqui apresentada é de caráter sociofilosófico, quer dizer, de posse do direito civil busca-se a compreensão do direito político dentro de um expediente histórico e teórico.

Seguindo essa via de raciocínio, a tese em curso acrescenta ao debate em torno da concepção filosófica de Estado, o pensador, também do período moderno, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Suíço, responsável, quase que direto pelo pensamento iluminista e, em algum grau, precursor do romantismo filosófico. Rousseau se dedicou à filosofia, à educação e também à política. E quando menciona--se à educação é, especificadamente, do ponto de vista teórico, quer dizer, ele dedicou boa parte dos seus escritos para a elaboração da obra *O Emílio*. Entretanto, as obras de Rousseau provocaram fissuras em diversos seguimentos da sociedade, sobretudo nas áreas da educação, das artes, da religião, da linguagem e da política.

Para Rousseau, o homem é um ser virtuoso, quer dizer, nasce bom, mas a sociedade o torna ruim com seus vícios e seus costumes. Para o pensador, a virtude é uma condição de natureza e é indistinta, ou seja, todos os homens são possuidores desta condição – um ser virtuoso. Decerto que não se trata de uma mesma virtude defendida por Protágoras, mas que tem pontos semelhantes.

A natureza, segundo Rousseau, diferentemente de Hobbes, possibilita a vida feliz. É importante destacar que o pensamento rousseauiano é contrário ao pensamento de Hobbes, ou seja, caminha em via oposta. E isso pode ser comprovado a partir da assertiva de Rousseau (1978, p. 247):

com tão pouca fonte de males, o homem, no estado de natureza, não sente necessidade de remédios e, menos ainda, de médicos; a espécie humana não está, pois, a esse respeito, em condições piores do que todas as outras e é fácil perguntar aos caçadores se, nas suas caminhadas, encontraram muitos animais enfermos.

Observa-se, na citação acima, que o autor enaltece o estado de natureza e reconhece, nesse mesmo estado, uma condição de proteção, de cuidado e de simplicidade. Se para Hobbes a condição de natureza provocava a incerteza da vida, em Rousseau a discussão se dá de forma diferente; a vida, no sentido pleno, ocorre neste estado – *estado de natureza*. A asserção é provocativa, faz uma relação entre o homem no seu estado de natureza com o homem no seu estado de civilização e, dentre outras coisas, deixa uma dúvida: em qual dos lugares é possível a felicidade? E felicidade na acepção não subjetivada do termo, mas antes de tudo, lugar de não sofrimento⁵². Na continuação da assertiva, adverte Rousseau (1978, p. 247):

muitos encontraram animais que apresentavam ferimentos enormes muito bem cicatrizados, que tiveram ossos e até membros quebrados e reconstituídos sem outro cirurgião além do tempo, sem outro regime além da sua vida comum e que não deixaram de curar-se perfeitamente por não serem atormentados por incisões, envenenamentos por drogas e extenuados por jejuns.

A afirmação supracitada é, sem dúvida, uma provocação à sociedade do seu tempo, no tocante à crença em demasia na ciência e no ideal de progresso. Por isso, o autor esboça um estado de natureza que contraria o estado de civilização e faz a comparação entre o civilizado e o não civilizado. Em outros termos, coloca em cheque a teoria hobbesiana de belicosidade, com ênfase ao estado de natureza e chama a atenção para o que se pode denominar de vida virtuosa, ou seja, nas palavras de Rousseau, a vida no seu estado natural. É notável que a descrição do referido estado é carregada de metáfora. Entretanto, serve como denúncia contra a

⁵² De acordo com Rousseau, (1978, p. 257) “à nossa volta, vemos quase somente pessoas que se lamentam de sua existência, inúmeras até que dela se privam assim que podem, e o conjunto de leis divinas e humanas mal basta para deter essa desordem. Pergunto se algum dia se ouviu dizer que um selvagem em liberdade pensou em lamentar-se da vida e em querer morrer”.

preocupação desordenada com a ciência na sociedade moderna e põe sob suspeita o valor do que se denomina de *civilizado*.

Por certo que, semelhante a Hobbes, o estado de natureza é justamente tomado em sentido metafórico para discutir um contrato social – seguridade da vida coletiva. A vida no estado de natureza não carece de contrato, a natureza se encarrega disso; não carece de ciência, a natureza também é capaz de prover o seu homem natural.

Pois bem, tal concepção de Estado – estado de natureza, foi destruída em razão da propriedade privada. A natureza era uma espécie de mãe protetora, zelava os homens e os protegia como parte constitutiva de um grande organismo – um tecido natural⁵³. As assertivas acima demonstraram o zelo que nutria a natureza para com sua espécie, ou seja, não carecia de nada, nem mesmo de ciência, pois ela, a mãe natureza, se encarregava desta tarefa, a saber, entornar e proteger as suas espécies.

No entanto, num determinado dia, segundo Rousseau (1978), um homem cercou um pedaço de terra e foi capaz de exclamar: isto é meu! E, em seu entorno, não houve quem o dissesse: louco! Isso é nosso! Daí, de acordo com Rousseau, nasce a propriedade privada. Essa ação poderia ter sido diferente, caso, conforme aponta Rousseau (1978, p. 265):

quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado aos seus semelhantes: Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém!

Em consonância com a citação apresentada, ao cercar a terra, nasce a propriedade privada. Ao nascer a propriedade privada, nascem também o crime, a guerra e a barbárie. Nesse sentido, de posse da propriedade privada, do uso da racionalidade e da construção da sociedade civil, a natureza abandona o homem e o

⁵³ O estado de natureza era justamente a condição em que se encontravam os homens, ou seja, condição esta que favorecia a perpetuação da vida. Diferente de Hobbes, neste estado e somente nele se pode pensar e planejar o desenvolvimento da vida em comunidade. Isso porque, segundo Rousseau (1978, p. 261), “como não tinham em si nenhuma espécie de comércio, como consequentemente não conheciam nem a vaidade, nem a consideração, a estima ou o desprezo; como não possuíam a menor noção do teu e do meu, nem qualquer ideia verdadeira de justiça; como consideravam as violências, que podiam tolerar, como um mal fácil de ser reparado e não como uma injúria que deve ser punida; e como não pensavam na vingança se não maquinalmente e no momento, à maneira do cão que morde a pedra que lhe atiram – suas disputas raramente teriam consequências sangrentas, se não conhecem assunto mais excitante do que o alimento”.

retira da condição de natureza. Dessa maneira, jogado à sorte da civilização, faz-se premente, nesse estado de civilidade, constituir um contrato social para que se possa garantir a sobrevivência da espécie humana. E este contrato, diferente do contrato hobbesiano, pressupõe, não a exclusão da condição de natureza, mas a sua escuta, quer dizer, pensar num contrato social que se equipare ao estado natural do homem. Por isso, Rousseau (1978, p.55) pontua:

assim como a natureza dá a cada homem poder absoluto sobre todos os seus membros, o pacto social dá ao corpo político um poder absoluto sobre todos os seus, e é esse mesmo poder que, dirigido pela vontade geral, ganha, como já disse, o nome de soberania.

O contrato social rousseauiano deve assegurar uma nova sociedade, ou melhor, garantir ao tecido social a paz, a prosperidade e vida social e política. Essa nova sociedade, postulada por Rousseau, deve ser possuidora de soberania e esta soberania se configura a partir da vontade geral, quer dizer, vontade do povo que se assemelha com a vontade do governante, já que o governante é parte do povo e tem os mesmos anseios que dispõe o povo.

Frente ao exposto, o pacto social é a reconstrução da vida coletiva que se efetiva no Estado civil a partir do corpo político. Nesse sentido, uma vez deixando o estado de natureza, legitimando a propriedade privada, construindo a civilidade, é premente que, conforme o filósofo Rousseau, exista uma nova etapa na história da humanidade para reorganização da vida social e política. Em outros termos, o pacto social é base para a constituição de um corpo político, assim, assegura Rousseau (1978, p. 42):

a passagem do estado de natureza para o estado civil determina no homem uma mudança muito notável, substituindo na sua conduta o instinto pela justiça e dando às suas ações a moralidade que antes lhes faltava. É só então que, tomando a voz do dever o lugar do impulso físico, e o direito o lugar do apetite, o homem, até aí levando em consideração apenas sua pessoa, vê-se forçado a agir baseando-se em outros princípios e a consultar a razão antes de ouvir suas inclinações.

A asseveração adverte para a constituição de um fenômeno político, quer dizer, a organização da vida social a partir da razão e da justiça no sentido de ordenar o Estado civil. O Estado civil é, de certa maneira, a ordenança para vida pública. Este faz a substituição do instinto pela justiça, ou seja, o pacto social elabora princípios capazes de assegurar a justiça e o mesmo pacto delibera sobre a

nova moralidade pública e moralidade para as relações nessa nova sociedade que fora desprendida do estado de natureza.

O conceito de Estado civil é, segundo Rousseau, racional e, por isso, não há razão em construir um pacto e perder, automaticamente, a liberdade, pois, para o autor (1978, p. 33), “renunciar à liberdade é renunciar à qualidade de homem”. Uma crítica ao pacto hobbesiano. Rousseau não pretende construir uma teoria contratual pautada na força, no medo e na restrição da liberdade, pelo contrário, o pacto social é, especificadamente, o exercício da liberdade, onde todos devem participar e exercer a soberania com base naquilo que ele mesmo chama de corpo político e, todas as vezes que o corpo não funcionar, é direito do povo, participante do contrato social, restabelecer um novo contrato. Nessa linha de entendimento, é imprescindível a participação do povo na construção da sociedade civil, ou seja, no contrato social e na definição da vida pública para, posteriormente, haver o asseguramento da cidadania por meio do exercício democrático.

O expediente teórico de Rousseau possibilita a construção conceitual de um Estado que se denomina de Estado democrático, pois a discussão em torno do direito político é muito incisiva. A questão da democracia é latente no texto do referido autor e abre espaço para se pensar cidadania, povo e tantos outros conceitos que são capitais dentro do universo da democracia. Decerto que há, sobretudo para alguns teóricos da democracia, enfaticamente Bobbio (2001), exagero por parte de Rousseau quando trata-se da participação popular no procedimento da democracia participativa, mas questões a parte, é notória a alegação de que o Estado democrático deve e tem suas bases na Filosofia política de Rousseau.

De posse da discussão apresentada, em Hobbes tem-se a noção de direito civil. Em Rousseau, além do direito civil, observa-se a noção de direito político e também direito social, quer dizer, assegurar ao sujeito o direito de cidadania, tendo em vista que, em Rousseau, tal direito se torna latente. Pois bem, longe de uma cronologia histórica, ou ainda, de uma genealogia do conceito de Estado, tem-se, no debate ora exposto, configurações de um conceito que se constrói e se reforça na medida em que, a partir de um itinerário teórico, entrelaça a noção de Estado com o que se denomina de sociedade. Decerto que o termo sociedade pouco apareceu,

mas é certo que o mesmo tenha sido diluído em torno da discussão, especialmente a de Estado.

Esta relação, a saber, Estado e sociedade, é chave para, na sociedade contemporânea, definir o Estado como organização da vida pública e promotor de políticas para a cidadania. A questão principal para a tese em curso é saber se o Estado, de posse de sua compreensão conceitual, age em favor das demandas sociais e políticas do povo ou se o mesmo reage às provocações advindas da sociedade civil organizada⁵⁴. Nessa linha de raciocínio, é que compete compreender em que medida a virtude, traduzida como emancipação política, pode ser exercida como algo que se adquire, via educação, na construção de uma sociedade desbarbarizada.

Para Rousseau, o Estado tem por obrigação a tutela dos indivíduos, isso porque a natureza os abandonou e os entregou à civilização. E o pacto social, corpo político, deve criar mecanismos de proteção desse indivíduo que se encontra prisioneiro da sociedade moderna. Todavia, a teorização política de Rousseau contribui para a confecção deste novo Estado, ou seja, Estado democrático e de direito, mas o autor não é o único teórico e, tampouco o mais significativo no sentido de orquestrar essa modalidade política de organização da vida coletiva e pública no atendimento dos direitos do cidadão.

De posse dessa compreensão sintetizada da história do surgimento, natureza e função do Estado, é que se pretende responder às seguintes questões: dentro do modelo de Estado, Estado Democrático e de Direito, qual é o papel da escola? Em que medida se pode ensinar a virtude? Tais questões serão retomadas em momento posterior, pois, para respondê-las, é preciso discutir o último ponto do capítulo.

Por outro lado, vale acrescentar que a discussão em torno da conceituação do Estado tem um propósito e, por mais que a mesma pareça exaustiva, faz-se indispensável mais uma consideração sobre o Estado, e esta deve ser na

⁵⁴ O conceito de sociedade civil não é no sentido hegeliano, é no sentido gramsciano. Segundo Gramsci (2000, p. 255): “apesar disto, a família é a sociedade imperfeita, porque não tem em si todos os meios para o próprio aperfeiçoamento: no aspecto em que a sociedade civil é sociedade perfeita e tem em si todos os meios para o próprio fim, que é o bem comum, tem preeminência sobre a família, a qual alcança justamente na sociedade civil sua adequada perfeição temporal”. A questão é saber se o Estado ele age, no sentido de assegurar a todos o direito de cidadão ou se o mesmo é provocado pela sociedade civil organizada, que é conhecedora dos direitos e pressiona o estado para realização desta necessidade, a saber, cidadania.

perspectiva do pensador francês Bourdieu (1930 – 2002), isso porque, no entendimento da tese, as considerações deste autor são fundamentais para se pensar no Estado como espaço de *estatização das pessoas*.

O autor francês teve sua formação na área da Filosofia, mas migrou para a área das Ciências Sociais, cuja alegação era, segundo ele, de que a Filosofia é desencantadora, ou seja, ela, a Filosofia, não faz parte do universo cotidiano no sentido de responder aos problemas existenciais cotidianos.

Bourdieu não é um autor de fácil compreensão, considerando que sua forma de escrita é atravessada pela dimensão filosófica e, por conta disso, há uma série de conceitos que carece de explicação própria, ou seja, que é própria do autor. Pode-se dizer, inclusive, que Bourdieu é um criador de conceitos. Todavia, não há a pretensão de adentrar nesta discussão, pois a intencionalidade é a de apresentar, ainda que parcialmente, a compreensão de Estado que postula esse autor para, num momento posterior, auxiliar nas respostas de questões que são alocadas como problema para esta tese, a saber, o papel da escola com relação ao ensino da virtude, no asseguramento da *emancipação política*.

No texto *Razões Práticas*, de forma especial no capítulo que se intitula *Espíritos de Estado*, Bourdieu faz uso do conceito weberiano de Estado e recoloca a discussão nos seguintes termos (2014, p. 97):” eu diria que o Estado é um x (a ser determinado) que reivindica com sucesso o monopólio do uso legítimo da violência física e simbólica em um território determinado e sobre o conjunto da população correspondente”.

No texto supracitado, o autor se propõe, como tarefa científica, definir o Estado, ou seja, conceituá-lo e, por isso, nesse mesmo texto, parte da conceituação weberiana de Estado. Todavia, segundo Bourdieu (2014), é preciso modificar a célebre conceituação weberiana, quer dizer, é preciso definir o que é Estado e acrescentar o caráter de dominação simbólica.

A compreensão conceitual de Estado é, na perspectiva de Bourdieu, a soma concentrada de forças físicas, econômicas e culturais. Sob esse viés, o autor acrescenta, ao conceito weberiano de Estado, o uso legal da violência simbólica, quer dizer, para Weber, conforme Bourdieu (2014), a definição de Estado se encerra no uso legítimo da força física. Dessa maneira, na concepção de Bourdieu, o Estado opera com *metacapital*, isto é, uma força com poderes sobre os demais capitais,

bem como sobre os seus detentores. Essa discussão pode ser melhor compreendida a partir da assertiva de Bourdieu (2014, p. 99):

a concentração de diferentes tipos de capital (que vai junto com a construção dos diversos campos correspondentes) leva, de fato, à emergência de um capital específico, propriamente estatal, que permite ao Estado exercer um poder sobre tipos específicos de capital, especialmente sobre as taxas de câmbio entre eles (e, consequentemente, sobre as relações de força entre seus detentores).

Nesse entendimento, de acordo com o autor francês, por meio desse metacapital, o Estado consegue desenvolver uma lógica de reprodução e de dominação, onde, por meio das estruturas objetivas e subjetivas, se configura como razão definitiva, ou seja, a instituição legal e legítima que domina, física e simbolicamente os detentores dos demais capitais. Tal dominação acontece, segundo Bourdieu (2014, p. 100), graças à educação, quer dizer,

segue-se que a construção do Estado está em pé de igualdade com a construção do *campo de poder*, entendido como o espaço de jogo no interior do qual os detentores de capital (de diferentes tipos) lutam particularmente pelo poder sobre o Estado, isto é, sobre o capital estatal que assegura o poder sobre os diferentes tipos de capital e sobre sua reprodução (notadamente por meio da instituição escolar). (BOURDIEU, 2014, p. 100).

O Estado, segundo a proposição acima, disputa com igualdade no campo do poder. Em outras palavras, o Estado participa das lutas que são travadas no campo do poder, não só disputa como também controla o campo do poder. Por essa razão, detentores dos mais variados capitais lutam para controlar o Estado, ou seja, pelo poder sobre o Estado, mas este, de posse do metacapital, assegura o seu poder e o reproduz por meio das suas instituições, especialmente pela instituição escolar.

Não se pretende adentrar nos conceitos que estão interligados ao conceito de Estado, pois a discussão que se pretende, para o bom desenvolvimento da tese, é justamente o conceito de Estado e como que ele exerce poder de controle e de reprodução a partir de suas instituições. Dessa forma, com base na discussão de Bourdieu, não se pode aventar que seja papel do Estado assegurar para seus indivíduos, por meio da Educação formal, emancipação política, uma vez que, no expediente desse autor, o Estado tem uma lógica própria de dominação e de reprodução, em nome dos seus próprios interesses.

Ainda que tenham sido considerações parciais, tenciona-se voltar, em outro momento, à discussão de Bourdieu, especialmente quando houver a discussão de

qual é o papel do Estado para possibilitar a efetivação deste procedimento político, a saber, emancipação.

3. INQUIETAÇÕES POLÍTICO-FILOSÓFICAS.

A Filosofia foi discutida, ainda que sumariamente, quando se tratou, no primeiro momento deste texto, da educação a partir do espaço grego. E, de certa maneira, quando aludiu aos filósofos contratualistas e sua perspectiva político-filosófica. Obviamente, não se pode reduzir a Filosofia a períodos filosóficos, sobretudo aos períodos antigo e moderno. Entretanto, o que se espera da Filosofia é, no trabalho ora em curso, aventar reflexões capazes de suscitar debates no cenário socioeducacional. Dessa maneira, no bojo desse primeiro momento, perguntas foram cotejadas e respondidas ou, quando não, parcialmente respondidas. Certo que algumas ficaram para os segmentos seguintes da tese, bem como, de forma muito específica, para o último momento, intitulado **considerações políticas: da filosofia ao cotidiano**.

A Filosofia política tem despertado inquietações no sentido de problematizar o espaço educacional, quer dizer, discutir filosoficamente a questão – “o chão da escola”. Esse lugar político é tomado a partir de indagações que a humanidade, do ponto de vista filosófico, ainda não respondeu. Em meio a tal âmago, destaca-se o ensino da virtude, ou seja, a emancipação política. Em suma, é uma provocação que pode parecer corriqueira, mas que faz sentido para as políticas educacionais e seu desdobramento no cenário das políticas públicas. Disso tudo resulta a questão: o que fazer para potencializar o chão da escola na acepção de responder às demandas formativas e humanas de seus agentes, a saber, emancipar politicamente os indivíduos.

Uma das alternativas construídas pelos operadores da educação é, especificadamente, a formação do cidadão, ou melhor, educar é formar o sujeito-cidadão. Esta tem sido a pecha da educação, principalmente da educação pública. Mas em que consiste-se formar para cidadania?

Para pensadores como Bobbio (2012), Löwy (2002) e Martins (2011), a cidadania pode se configurar como um conjunto de direitos e de deveres políticos, sociais e jurídicos dentro de um espaço público organizado. Mas essa é uma definição idealizada, isto é, carregada de subjetividade e, sobretudo, de distanciamento do “chão da escola”. Frente ao cenário, falar de educação como prática de cidadania, nos termos supramencionados, é reivindicar o caráter aristotélico da Filosofia política; realização da existência humana no espaço público organizado.

A discussão apontada acima atina para uma educação como prática de cidadania. Entretanto, não havendo esta modalidade de educação articulada pelos autores Bobbio (2012), Löwy (2002) e Martins (2011), o que resta para a educação? Em outros termos, em que consiste a prática educacional então?

Na sociedade moderna é muito comum requerer da educação o caráter de formação para o mercado de trabalho, ou seja, a formação do *polivalente* – homem dinâmico que consegue se adequar às necessidades do mercado cotidiano. Não se trata de uma formação ruim, pelo contrário, a educação deve sim preparar o sujeito para o mercado, para uma adaptação ao mundo circunstancial, como afirma o próprio Ortega y Gasset (1987), mas uma formação exclusivista para o mercado de trabalho é uma visão estreita, unilateral e mecanicista, pois, também, segundo Ortega y Gasset, a vida é mais do que mercado de trabalho; a vida é religião, é moral, é política, é poesia, ou seja, a vida é um drama existencial e, em decorrência disso, segundo esse autor, a educação é para além de formação do técnico e do *polivalente*.

É por isso que governos, sejam a níveis federal, estadual e municipal, atinam sempre para esta prática de políticas para a educação, ou seja, educação técnica, porque acreditam que, formando para o mercado, resolve-se o problema que é mais urgente na sociedade contemporânea, a saber, o desemprego. Mas, conforme dito, essa visão exclusivista é limitada, especialmente para o que se conceitua e que se espera da educação no sentido de formar o sujeito virtuoso, emancipado.

Educar, de acordo com Ortega y Gasset (1987), é mais do que formar para um fim específico. Educar é criar condições para que o indivíduo se reconheça e conheça o mundo circunstancial em que se encontra para agir e reagir conscientemente. Educar é capacitar o homem com palavras e procedimentos éticos para suportar a faina da vida, ou seja, lidar com as adversidades, com as paixões e com tudo que acomete o transcorrer da vida. Esta é, desde os gregos antigos aos dias atuais, a tarefa laboriosa da educação – servir como instrumento para melhorar a vida e sua finitude circunstancial. Nas palavras de Jaeger (2001, p. 5), há a defesa à educação como melhoramento da vida social e política;

a educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está

essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade.

A questão que parece urgente, com base na assertiva, no trabalho ora em desenvolvimento, é compreender em que medida pode-se falar de educação como artifício capaz de auxiliar o desenvolvimento da vida humana a partir dessa formação para a virtude, quer dizer, no asseguramento da emancipação política.

Diante do exposto, para tratar desta questão, ou seja, da educação como parte constitutiva da vida humana, foi preciso refazer o debate em torno da virtude, bem como da possibilidade do seu ensino. Independente do posicionamento filosófico das escolas socrática e sofista, faz-se premente uma questão: em que medida a escola efetiva o ensino da virtude? Quer dizer, assegura a emancipação política? Tomando como base que a virtude se ensina, ou seja, que não só é possível o seu ensino, mas que também é obrigatório como um dever público, cabe ao professor, tomado como sujeito do conhecimento, aplainar os caminhos para esta função operosa.

As questões apresentadas, como dito anteriormente, serão retomadas em outro momento. Porém, cabe considerar que a discussão de Estado, ou melhor, sobre a origem do Estado foi na intencionalidade de assegurar uma compreensão histórica do Estado a partir do que se pode chamar de evolução conceitual. Logo, de posse dessa compreensão histórica, a pergunta que entorna a tese é justamente o papel do Estado na garantia de uma formação cidadã e política, e ainda, se o mesmo é condição de impedimento para que o professor possa garantir a emancipação de seus agentes. Ainda que tenha sido uma discussão exaustiva em torno do Estado, faz-se premente considerar a importância desta discussão para pensar na dimensão ampla que é a formação do sujeito, ou seja, como que a mesma é perpassada pela noção filosófica de Estado e também da compreensão dinâmica que o Estado exerce sobre as relações políticas. Assim sendo, conforme mencionado, a discussão será retomada em outra oportunidade, ao final da tese.

CAPÍTULO II

CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS: EDUCAÇÃO E POLÍTICA

A discussão elaborada no capítulo anterior fez um recorte político-filosófico de alguns conceitos, como Educação e Estado. Certamente que outros conceitos foram apresentados, mas esses dois foram os mais significativos para o seguimento da tese. Todavia, a discussão aconteceu com um propósito, que é o de fundamentar os conceitos que são capitais no expediente dos filósofos Ortega y Gasset e Theodor Adorno. Ainda no primeiro capítulo da tese, houve um esforço de trabalhar o conceito de virtude com base em duas escolas, socrática e sofista.

Depois do debate entre as duas escolas, buscou-se a imbricação do conceito de virtude para com o conceito de emancipação, pois o entendimento, segundo a pesquisa em curso, é o mesmo. Porém, vale acrescentar o distanciamento histórico, ou seja, o tempo histórico em que cada conceito foi trabalhado e pensado. Desse modo, é bom assinalar que, a partir do capítulo que ora adquire corporeidade, a palavra virtude será substituída pela palavra emancipação, com ênfase à *emancipação política*. A questão é simples, quer dizer, usou-se o conceito de virtude, no capítulo anterior, justamente porque a discussão no terreno grego antigo começa com essa conceituação, mas é possível, sem qualquer prejuízo conceitual, chamá-lo de emancipação, pois esse é o entendimento da tese aqui proposta.

O mesmo aconteceu com a discussão conceitual de Estado, quer dizer, fez-se uma digressão conceitual entre os autores modernos, a saber, Maquiavel, Hobbes e Rousseau, bem como de uma rápida conceituação contemporânea do pensador francês Bourdieu. A localização dos conceitos de Educação e de Estado, uma espécie de pano de fundo, serve como base para pensar os autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno, com base na proposição que é dada pela pesquisa, que é conceituar emancipação política e sua possibilidade de efetivar-se, no Estado contemporâneo, partindo da escola formal.

2.1 Ortega y Gasset: excertos e conceitos de um pensador político.

José Ortega y Gasset nasceu no dia 9 de maio de 1883 em Madrid, Espanha, e morreu em seu país e na mesma cidade, no dia 18 de outubro de 1955. Esse pensador espanhol destacou-se como intelectual de sua época e promoveu uma nova compreensão de política e Filosofia na Espanha e, por conseguinte, na Europa. Autor de várias obras, teve seu reconhecimento como intelectual e escritor político advindo, muito mais, pela obra *A Rebelião das Massas*.

Ortega y Gasset era filho de família tradicional e, desde a infância, recebeu formação especial. Por isso, logo cedo, tomou contato com a cultura clássica. Aos 15 anos de idade, assistiu ao apogeu da geração de 1898⁵⁵, que, entre outras coisas, refletia sobre as crises sociais e políticas de sua época. De 1898 a 1902, cursou Licenciatura em Filosofia e Letras na Universidade de Madrid e se doutorou em 1904, com a tese *Os terrores do ano mil*. 1902 é, justamente, o ano em que Ortega y Gasset começa escrevendo para jornais e revistas da época, ou seja, inicia a carreira de escritor.

Ortega y Gasset pode até não se configurar como um renomado teórico da educação, semelhante a John Dewey, mas o seu pensamento educacional esboça um caráter universalista e promove uma compreensão salutar para qualquer debate político-pedagógico. Não é sem razão que Ortega y Gasset representa um expoente nas discussões de educação e política da Espanha e, por conseguinte, da Europa. Basta dizer que o mesmo fundou, no ano de 1914, a *Liga de Educação Política Espanhola*⁵⁶.

O pensamento orteguiano é, de acordo com Julián Marías (1991, p.35), semelhante ao iceberg, isto é, esconde-se nas águas e apresenta apenas partes ínfimas. É preciso atenção para mergulhar nas profundezas de textos que se esvanecem em forma de Filosofia, Sociologia e Política. A grande questão para compreender o expediente orteguiano é, notoriamente, perceber como estão imbricados entre si os conceitos de Filosofia, Sociologia e Política.

No que concerne à educação proposta por Ortega y Gasset, é preciso pensá-la como parte integrante dessa nova dimensão política. Vale acrescentar

⁵⁵Movimento literário, ideológico e político surgido na Espanha, após a Guerra com os Estados Unidos e, também, após a perda das últimas colônias (Cuba, Porto Rico e Filipinas). Defendia a europeização da Espanha e a renovação dos valores culturais ibéricos.

⁵⁶A geração foi notoriamente marcada pela reflexão sobre a crise histórica e ética do homem contemporâneo. A escola trabalhava com uma concepção diferenciada de liberalismo e nacionalismo. Por isso, tem-se em Ortega y Gasset a expressão dessa geração, uma vez que o perspectivismo filosófico embalava as reflexões e atinava para um novo horizonte pedagógico.

que grande parte dos textos orteguianos foi publicada em jornais e revistas de sua época e, posteriormente, alguns desses textos foram selecionados e agrupados pelo próprio autor, em forma de livro. Por essa razão, educação e política requerem mais do que uma leitura cuidadosa, considerando que clamam por um exercício de leitura no entendimento de fazer as ligações entre os mais variados textos que circularam na imprensa madrilêna.

Na obra *Adão no Paraíso*, Ortega y Gasset apresenta a conexão entre vida e política. Política no sentido amplo, isto é, política como drama. Assim sendo, diz o autor (2002, p.34), “quando Adão apareceu no Paraíso, como uma árvore nova, começou a existir isso que chamamos vida. Adão foi o primeiro ser que, vivendo, sentiu a si mesmo viver. Para Adão a vida existe como um problema”. O homem, somente este, reconhece a vida como problema. Todavia, nem todo homem desafia o problema que a vida lhe impõe. Por essa razão, aparecem os tipos de homens: homem-massa e homem-especial, pois nem todo homem é, para Ortega y Gasset, o novo Adão. Esses são, ainda que timidamente, os primeiros passos em direção a uma teoria político-filosófica. E, quando se fala de primeiros passos, significa justamente o começo de uma caminhada teórica no sentido de política e é, somente no ano seguinte, 1914, com a obra *Meditações de Quixote*, que Ortega y Gasset se consagra como um pensador político. Não é sem razão que *Adão no Paraíso* corresponde, ainda que seja uma obra de estética, ao homem no mundo; mais precisamente (2002, p.34), “isto é o homem: o problema da vida”.

É perceptível que a discussão de política em Ortega y Gasset carece de explicações, pois é muito comum confundi-lo com os autores da teoria das elites⁵⁷, com ênfase aos autores Gaetano Mosca⁵⁸ (1858 – 1941) e Vilfredo Pareto⁵⁹ (1848 –

⁵⁷A dissertação de mestrado intitulada “Conceitos Políticos na obra de Ortega y Gasset” foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. A proposta dissertativa orientou-se no sentido de investigar se havia ou não uma aproximação teórica entre Ortega y Gasset e a teoria das elites de Gaetano Mosca, Vilfredo Pareto e Robert Michels. Cf. ALMEIDA, Antonio Charles Santiago. **Os conceitos políticos em Ortega y Gasset**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2009, 108 f.

⁵⁸Pensador italiano, autor de várias obras, dentre as quais se destaca *A Classe Dirigente*, publicada em 1896, foi um teórico elitista, que compreendeu a sociedade por meio de duas classes, a saber: classe dirigente e classe dirigida. Uma espécie de lei natural, isto é, uma observação histórica em que se evidenciam, desde os primórdios, uma minoria que governa e a maioria que é governada. Cf. ALMEIDA, Antonio Charles Santiago. **Os conceitos políticos em Ortega y Gasset**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2009, 108 f.

1923) ou, ainda, relacioná-lo com o expediente marxista⁶⁰. O autor brasileiro Paulo Martinez (1997), na obra *Teoria das Elites*, faz, de forma equívoca, uma relação entre Ortega y Gasset e o pensamento marxista, do mesmo modo que insere o autor espanhol no grupo dos autores elitistas, ao considerar que o autor espanhol faz uso do conceito de minoria e de massa. Todavia, tal conceituação é própria de Ortega y Gasset e não tem nenhuma relação com o pensamento de Karl Marx (1818 – 1883).

A noção de política em Ortega y Gasset é tomada em sentido filosófico e, conforme adverte o próprio autor, a questão é conceitual e não estritamente política. Por essa razão, observa o filósofo (1987, p. 41) “para compreensão desse fato formidável convém, naturalmente, que se evite dar um significado exclusiva ou primariamente político às palavras ‘rebelião’, ‘massas’, ‘poderio social’, etc.”.

Diante do exposto, não se deve fazer qualquer relação entre o pensamento de Ortega y Gasset com o pensamento de Karl Marx, enfaticamente no que diz respeito aos conceitos de minorias e massas. Mesmo porque o próprio autor era enfático no seguinte ponto – “não sou e não me pretendo marxista”⁶¹. Logo, Ortega y Gasset trabalha, no que concerne à tipificação de massas e minorias, com a noção de *qualitativo*, e não simplesmente de *quantitativo*. O conceito de massa é qualitativo e visual, e não deve ser pensado fora dessa perspectiva. Não se trata de observar a massa como aglomerado de pessoas que não dispõem dos mecanismos de controle sobre questões econômicas e sociais. A massa representa do indivíduo ao coletivo, e não tem qualidade específica, sendo, portanto, genérico aos demais homens ou grupos de homens. Adverte Ortega y Gasset (1987, p. 44):

⁵⁹Vilfredo Pareto é classificado como teórico elitista e expoente da teoria da sociedade de massa. Segundo ele, a sociedade é dividida em duas classes sociais: de um lado, a elite e, do outro, a massa. Cf. ALMEIDA, Antonio Charles Santiago. **Os conceitos políticos em Ortega y Gasset**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2009, 108 f

⁶⁰ Alguns leitores fazem do expediente orteguiano uma extensão do pensamento marxista, isto é, compreendem a discussão entre minorias e massas a partir da relação de conflito entre burgueses e proletários; mas a visão orteguiana existe no sentido conceitual, ou seja, de caricaturização deste novo tipo de homem, a saber, o homem-massa, que pode ser o burguês como também pode ser o proletário. Ao contrário do marxismo, que compreende classes sociais e postula uma relação ininterrupta de conflito. Dessa maneira (ENGELS; MARX, 2010, p. 41), “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor feudal e escravo, mestre de corporação e companheiro, em resumo, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em conflito”. A relação, para Ortega y Gasset, não é de conflito, tampouco de classes sociais, mas de tipos de homens.

⁶¹A questão para Ortega y Gasset era se distanciar dos significados conceituais do pensamento marxista e tomar o conceito em outros sentidos, quer dizer, usá-los a partir de um expediente filosófico próprio.

[...] desse modo converte-se o que era apenas quantidade – a multidão – em uma determinação qualitativa; é a qualidade comum, é o monstrengo social, é o homem enquanto não diferenciado dos outros homens, mas que representa um tipo genérico.

Há uma literatura muito específica que trata da conceituação do termo em pauta – massa. No cenário político é bastante comum recorrer aos entendimentos marxiano e marxista para pensar ou repensar essa conceituação. Entretanto, é preciso fazer uma diferenciação desses autores com relação ao filósofo Ortega y Gasset, pois o mesmo não fala de massa enquanto multidão, aglomerado, mas de uma maneira muito específica de ser, e por isso, é dentro dessa massa que se encontra o homem-massa. Ainda que Ortega y Gasset não o reconheça, em algum momento de sua teoria, a massa tem uma correspondência com esse expediente marxista - vão sustentar os leitores mais críticos do pensamento orteguiano. Todavia, a maior preocupação orteguiana era refletir, no seu tempo presente, o fato que para ele parecia formidável, a saber, o crescimento desse fenômeno denominado de ‘pensamento massa’, ou seja, desse homem-massa. Nas palavras do próprio Ortega y Gasset (1987, p. 41):

há um fato que, seja para o bem ou para o mal, é o mais importante na vida pública europeia do momento. Esse fato é o advento das massas ao pleno poderio social. Como as massas, por definição, não devem e nem podem dirigir sua própria existência, e muito menos reger a sociedade, a Europa enfrenta atualmente a crise mais grave que possa ser enfrentada por povos, nações ou cultura.

Nesse sentido, para o autor espanhol, a massa sabe que é massa, tem plena consciência disso, mas não se importa com esse fato; pelo contrário, ascende aos lugares que não lhe cabe, ou seja, nos dizeres de Ortega y Gasset (1987, p. 42), “o que vemos, que nos surpreende tanto? Vemos a multidão, como tal, de posse dos locais e utensílios criados pela civilização”. Esta é a inquietação orteguiana, quer dizer, as massas, do homem singular ao seu coletivo, participando da vida pública, tomando decisões importantes no cenário político e, acima de tudo, decidindo e definindo os rumos da vida pública.

Dessa forma, de posse dessa conceituação de massa, a discussão em torno da educação e política em Ortega y Gasset proporciona uma reflexão que faz pensar a realidade pedagógica atual, isto é, em que medida a escola é tributária dessa

realidade denominada de massa? Ou, ainda, é possível falar de uma escola desvencilhada das armadilhas reprodutivistas arbitradas culturalmente⁶²?

Esse debate em torno da escola é, de certa maneira, complexo e, por consequência, não se pretende esgotá-lo, mas pensá-lo, no bojo do presentetrabalho, a partir do itinerário filosófico orteguiano. É sabido que a escola, no sentido amplo, pretende a formação do sujeito-cidadão e, por isso, prescreve uma tipologia de homem para salvaguardar a sociedade contra a ignorância e a barbárie. Este homem, que a escola pretende formar, é o sujeito dos bancos escolares, o indivíduo que desde as primeiras idades recebe e carece internalizar um conjunto de informações e de valores para adaptar-se ao meio social, ou seja, à sociedade. Entretanto, a pergunta aventada acima envereda no sentido de saber se a escola é, de fato, portadora dessa função política, ou se a mesma é uma reprodutora de um modelo político.

Para Bourdieu (1930 – 2002), sociólogo francês, a escola é, em algum momento, reprodutivista⁶³, tendo em vista que assegura um modelo de reprodução política e legitima uma ordem social a partir dos *herdeiros* e *não herdeiros*⁶⁴. Tratando-se de um autor que promove uma sociologia da educação, é possível fazer uso de seus questionamentos, mesmo correndo o risco de comparações inadequadas, pois as pesquisas que apontaram para essas afirmações foram pontuais com relação a um tempo e a um espaço, isto é, a escola francesa. Mesmo assim, com todos os riscos de comparações e reflexões, a questão aventada por Bourdieu pode ajudar na elucidação do escopo teórico orteguiano, quer dizer, desvendar e compreender, dito por Júlia Marías, o iceberg orteguiano. Dessa maneira, o questionamento é: a escola, no sentido amplo, é articuladora dessa função política – de emancipação ou de reprodução?

⁶² Esta é uma conceituação que faz parte da sociologia da educação de Bourdieu – arbitrário cultural.

⁶³ Não se pretende adentrar no debate se o pensador francês Bourdieu é ou não reprodutivista, mas fazer uso da expressão que, segundo o próprio autor, existem duas escolas, a saber, dos herdeiros e dos não herdeiros.

⁶⁴ Cf. CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. **A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil (1965-2004)**, 2007. 365 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. 2007. A professora pesquisadora faz um diagnóstico da sociologia da educação de Bourdieu e trata dos conceitos capitais que estão vinculados aos conceitos de herdeiros e não herdeiros.

Para circunscrever o debate em torno do carácter educacional ora proposto e responder a questão apresentada acima à luz do pensamento de Ortega y Gasset, faz-se premente a configuração tipológica de homem suscitada no expediente orteguiano, isto é, homem-massa e homem-especial. A discussão tipológica⁶⁵ orteguiana de homem começa a ser desenvolvida na obra *Espanha Invertebrada* e se desenvolve e toma corpo na obra *A Rebelião das Massas*.

2.2 Tipologias de homem no pensamento orteguiano

Na obra *Meditações de Quixote*, publicada em 1914, o autor faz referência à simultaneidade entre homem e circunstância⁶⁶, ou seja, a condição de homem encontra-se imbricada com a sua realidade, mas adverte que não é a circunstância que determina o carácter do homem; pelo contrário, a configuração de um homem salutar é oriunda da reflexão e ação em torno da circunstância. Em outras palavras, na ontologia orteguiana (1967, p. 130), “eu sou eu e minha circunstância”. Todavia, tal conceituação não é tão simples, pois compreende uma temática no entorno do pensamento orteguiano. A autora portuguesa, a professora Margarida Amoedo, estudiosa do pensamento de Ortega y Gasset, faz a seguinte colocação (2002, p. 225), “praticamente todos os autores que estudam o pensador espanhol concedem, de uma ou de outra maneira, ao tema da circunstância um lugar de relevo que se deve a uma razão ainda mais profunda do que em muitos deles se explicita”. Segundo a professora Margarida Amoedo, é muito comum que leitores não especializados tomem a conceituação de *circunstância* como algo bastante simples,

⁶⁵ No primeiro capítulo da obra *A Rebelião das Massas*, numa nota de rodapé, Ortega y Gasset (1987, p. 41) faz a seguinte observação: “em meu livro *Espanha Invertebrada*, publicado em 1921, num artigo do *El Sol*, intitulado ‘masas’ (1926), e em duas conferências feitas na Associação de Amigos da Arte, em Buenos Aires (1928), tratei do tema desenvolvido neste ensaio. Meu propósito, agora, é coligir e completar o que já foi dito por mim, a fim de apresentar uma doutrina orgânica sobre o fato mais importante de nosso tempo”.

⁶⁶ Margarida Isaura Almeida Amoedo, professora e pesquisadora da Universidade de Évora e estudiosa do pensamento orteguiano, publicou um texto denominado de “Circunstância: Imperativo e Doutrina em J. Ortega y Gasset” para fundamentar o que se compreende como circunstância no arcabouço filosófico orteguiano, isto porque esta conceituação é fundamental para o delineamento do pensamento político e sociofilosófico de Ortega y Gasset. Para Amoedo (2000-2001, p. 121-122), “Ortega aponta-nos, logo, aponta-me precisamente que a tarefa constante ter em conta aquilo que me envolve faz com que a realidade circundante passe a integrar a minha pessoa. Se sei que os meus actos têm limites, que são, não determinados, (ou nada dependeria de mim), mas, sim, condicionados, exijo-me conhecer todos estes ingredientes da minha vida, potencializar os melhores, descartar os piores, responsabilizando-me pelas decisões e acções em que eu tento levar a cabo. Desse modo me construo e afirmo como pessoa, que, longe de ser um estado estéreo, é a maravilha do difícil exercício enraizado da minha liberdade humana”.

mas, ainda de acordo com a professora, essa temática é, para os estudiosos, imprescindível para compreensão de boa parte da teorização política do filósofo espanhol, ou seja, a conceituação de circunstância está imbricada com a concepção de política, especialmente com relação à tipologia de homem.

É certo que a discussão de circunstância é problemática e abre margem para diversas interpretações. Assim, eis a assertiva a seguir de Ortega y Gasset (1987, p. 93):

em princípio somos aquilo que nosso mundo nos convida a ser, e as partes fundamentais de nossa alma são imprimidas nela de acordo com o perfil de seu contorno, como se fosse um molde. Naturalmente: viver não é mais do que lidar com o mundo.

Essa passagem abre espaço para uma série de interpretações; primeiramente, para uma espécie de destino, ou seja, o homem é condicionado pelo mundo e não consegue se desprender desse mundo. Dessa forma, numa leitura rápida, é possível configurar Ortega y Gasset como um autor fatalista; em outras palavras, defensor de uma ordem que se reproduz de forma espontânea e que se determina de fora para dentro. Por essa razão, tem-se a asseveração orteguiana, apresentada acima, “somos aquilo que o nosso mundo nos convida a ser”. Por isso, faz-se premente levar em consideração o cuidado levantado pela professora Margarida Amoedo (2002), quando assina que o conceito de circunstância tem um lugar de relevo na filosofia orteguiana.

De volta à assertiva de Ortega y Gasset, uma leitura mais precisa e abastecida com o espírito do existencialismo filosófico pode-se chegar, com relação à citação orteguiana supramencionada, a outras conclusões: “Viver não é mais do que lidar com o mundo”. Este é o mundo circunstancial que compreende desde a existência singular até o seu entorno. E entorno são as possibilidades e as perspectivas disponíveis para essa existência singular, onde cada sujeito se encontra. Assim, lidar com o mundo é uma lida pessoal e dramática, quer dizer, para Ortega y Gasset, dito na obra *Adão no Paraíso*, a vida é esse drama humano, (2000, p. 34) “Adão no paraíso é a vida simples e pura, é o débil suporte do problema infinito da vida”. Não se pode atribuir fatalismo e destino ao pensamento orteguiano, pois a questão é filosófica e, por isso, reclama do leitor uma compreensão dinâmica e acurada dos conceitos que se relacionam entre si na formulação de um expediente sociofilosófico, ou seja, na formulação de um novo existencialismo.

Consoante à discussão, Adão, cada homem em sua singularidade, vive com o mundo, o seu mundo. E, por conseguinte, precisa lidar com ele, fazer escolhas e seguir a brevidade da vida, no sentido de acolher os resultados de suas escolhas. E, numa perspectiva orteguiana, esse Adão é o novo homem existencialista, o ser no mundo com um mundo pessoal, um mundo intransferível, e a função dessa existência é viver nesse mundo, lidar com esse mundo – uma espécie de relação cotidiana entre existência e circunstância. Para Ortega y Gasset (1987, p.78), pioneiro de um novo existencialismo circunstancial, “viver é sentir-se *fatalmente* forçado a exercer a liberdade, a decidir o que vamos ser neste mundo. Não há um momento de descanso para nossa atividade de decisão. Inclusive quando, desesperados, nos abandonamos à sorte, decidimos não decidir”.

De acordo com esse existencialismo circunstancial de Ortega y Gasset, o homem é um sujeito de ação, de decisão, e não deixa de ser responsável direto pela sua condição existencial. Entretanto, a circunstância, lugar de possibilidades e perspectivas, pressiona-o cotidianamente no sentido de fazer dessa existência uma biografia; em outras palavras, homem e circunstância vivendo e se desenvolvendo simultaneamente. Por isso a condição de ser homem é atrelada diretamente à condição circunstancial. Dessa maneira, mesmo havendo a liberdade do ser existente, ele, o homem, limita-se às perspectivas e possibilidades de seu entorno. Nesse sentido, assegura Ortega y Gasset (1987, p. 150), “a rigor, a rebelião do arcanjo Lúcifer não teria sido menos grave se em vez de procurar ser Deus – o que não era seu destino – tivesse procurado ser o mais insignificante dos anjos, que tampouco era”.

Conforme a citação apresentada acima, é possível que se compreenda, a partir de Ortega y Gasset, a palavra “destino⁶⁷” como vocação, quer dizer, vocação como escolha a partir das possibilidades e das perspectivas. Assim sendo, o homem é um ser nobre, um novo Adão, mas que, diante da circunstância, escolhe ou não essa dimensão de nobreza, pois é de sua natureza a liberdade, ou como queira, o direito de fazer escolhas e tomar decisões. Entretanto, baseando-se na metáfora exposta na citação acima, segundo Ortega y Gasset (1987, p. 150), “Lúcifer não

⁶⁷ A palavra destino é bastante recorrente no texto orteguiano. A palavra é usada no viés de que existem condições que a natureza humana encontra-se condenada, ou seja, ninguém muda a família, o país em que nasceu, pois esse é o seu destino, ou seja, sua condição definida enquanto destino. Destino também é usada como vocação, quer dizer, o que se deseja, o que se busca e o que se define como aquilo que deve ser. Por isso, a palavra é tomada em sentido filosófico.

conhecia as suas possibilidades e perspectivas, pois aventurou-se em algo que fugia de seu entorno, de sua condição real e existente. Ele, o anjo de luz, arriscou-se numa luta inglória e por isso fracassou”, quer dizer, de acordo com o pensamento orteguiano, ao homem compete conhecer a sua circunstância, reconhecer a sua vocação e vivê-la radicalmente, ou seja, ariscar-se no que existe como possibilidade e perspectiva para realizar-se como ser existencial.

Nesse sentido, para Ortega y Gasset, essa relação entre existência e seu entorno passa a vigorar como noção de perspectiva política, isto é, do eu que é independente da realidade, mas que não vive sem uma relação direta com a circunstância-mundo. E circunstância é pensada e comparada com habitação, isto é, morada, realidade em que se encontra o sujeito e, por consequência, a circunstância não é sujeito em si, todavia algo fora dele, ligado a ele, que pode, dependendo das escolhas, determinar ou ser determinada. Nas palavras de Ortega y Gasset (1987, p.77):

a vida, que é antes de tudo o que podemos ser, vida possível, também é, por esse mesmo fato, decidir entre as possibilidades o que de fato vamos ser. Circunstância e decisão são dois elementos essenciais de que se compõe a vida. A circunstância – as possibilidades – é o que nos é dado e imposto em nossa vida.

O projeto iniciado na obra *Meditações de Quixote* é de compreensão do homem com o seu entorno; em outras palavras, com a sua circunstância. Essa relação se traduz em salvamento da realidade social e política, outrossim, da situação educacional em que se encontrava a Espanha de sua época. Entretanto, a discussão, no sentido político, não se esgota na obra *Meditações de Quixote*, e ganha novos contornos nas obras seguintes como *Espanha Invertebrada* e *A Rebelião das Massas*.

Na obra *Espanha Invertebrada*, Ortega y Gasset desenvolve a discussão que começou na obra *Meditações de Quixote*, a conceituação de *minorias* e de *massas*. E de forma muito singular é na segunda parte da obra mencionada, que se intitula de *A ausência dos melhores*, que se inicia a reflexão em volta do problema denominado de *A Rebelião das Massas*, que, em 1936, tornar-se-á livro. Por isso, assegura Ortega y Gasset (1959, p.88), “hoje não há homem na Espanha”. ⁶⁸A citação é uma crítica ao modelo de homem que se forma nas escolas espanholas e,

⁶⁸ O texto é traduzido direto do original, isto é, do espanhol.

conforme o autor, falta ideal de nobreza⁶⁹, grandeza e entusiasmo para com a formação do homem espanhol. O que existe é, de acordo com Ortega y Gasset, um nivelamento⁷⁰ dos indivíduos em que todos ou quase todos são formados pelo sentimento da *massa*, isto é, do esvaziamento da singularidade; da irresponsabilidade e da falta de compromisso para com os destinos de uma Espanha grande e nobre. Por conta disso, a metáfora: “*Invertebraram a Espanha*”.

A Espanha, em concordância com Ortega y Gasset, vive a sua invertebração, ou seja, o império brutal das massas determina os destinos do povo espanhol. Para Ortega y Gasset (1959, p.95), “uma nação é uma massa humana organizada, estruturada por uma minoria de indivíduos seletos.” Mas a Espanha, ainda segundo o autor, destoa desse ideal e vive em função das massas, ou melhor, as massas assumiram os destinos de seu país e imprimiram o ritmo civilizacional.

Essa realidade em que se encontrava o autor espanhol fez dele um pensador de sua circunstância, quer dizer, a circunstância da Espanha se fez como problema filosófico e político a Ortega y Gasset. E, à vista disso, sua produção teórica foi destinada à compreensão e transformação dessa realidade circunstancial.

A produção teórica de Ortega y Gasset se encontrava nos jornais, revistas e conferências, tudo isso direcionado para um público espanhol. O filósofo espanhol atinava constantemente para o fato de que o problema dorsal da Espanha era muito mais do que um problema de política, quer dizer, segundo Ortega y Gasset, (1959, p. 96), “quando o que está mal em um país é a política, pode-se dizer que nada se encontra muito mal. Este mal é ligeiro e transitório, posso garantir que o corpo social se regulará a si mesmo um dia ou outro.”

⁶⁹ Há uma forte dose da Filosofia nietzschiana. Não só no que diz respeito à noção de nobreza, mas também no sentido da perspectiva, para Ortega y Gasset, semelhante ao pensamento do filósofo Nietzsche; o perspectivismo é a forma que o homem singular tem de ver e fazer o mundo, isto é, não se trata de uma observação do mundo, mas de uma construção de mundo. Nobreza, no viés proposto por Ortega y Gasset, representa exigência e obrigação, pois ser nobre não significa apenas ter direitos e privilégios. Para corroborar essa concepção, o pensador espanhol (1987, p. 97) faz uso da colocação de Goethe, de que “viver à vontade é de plebeu: o nobre aspira à ordem e à lei”. O nobre deve viver esforçando-se cotidianamente para transformar as circunstâncias e, como privilégio, não deve esperar riquezas, favores, mas conquistas cotidianas. (Cf. ALMEIDA, **Conceitos políticos em Ortega y Gasset**, 2007, p.73)

⁷⁰ Na obra *A Rebelião das Massas*, o autor faz uma provocação a esse nivelamento. De acordo com o autor, Ortega y Gasset, (1987, p.56), “vivemos uma época de nivelações: nivelam-se as fortunas, nivela-se a cultura entre as diferentes classes sociais, nivelam-se os sexos. Pois bem: nivelam-se os continentes”. Uma espécie de nivelamento do indivíduo – uma mordaz crítica ao modelo de sociedade em que se igualam os tipos humanos sem a percepção de que são diferentes em pensamento e ação.

A provocação era sempre no sentido de inquietar o homem, o Adão despossuído de seu drama humano, isto é, da vida como razão última. Sabe-se que a realidade política era, no tempo de Ortega y Gasset, um grande problema⁷¹, mas essa era, para o filósofo espanhol, uma questão secundária, pois a raiz disso, dessa realidade política, encontrava-se na *massa* como legitimadora dessa problematidade e, além de tudo, num governo tipicamente de massa. Dessa maneira, segundo Ortega y Gasset (1959, p. 96), “assim, quando em uma nação a massa se nega a ser massa, isto é, a seguir a minoria diretora, a nação se desfaz, a sociedade se desmembra, e sobrevém o caos social, a invertebração histórica”.

A reflexão acima é certamente pavorosa e, para alguns leitores, conservadora, uma vez que as massas devem assumir, segundo Ortega y Gasset, a sua condição de massa e seguir uma minoria diretora. Para o referido autor, a invertebração é, especificadamente, o deslocamento das massas no cenário público. Assim, as massas não deixaram de ser massas, mas avançaram na acepção de comandar e operar os destinos da Espanha, quando, em concordância com o seu papel de massa, era seguir a minoria diretora. O resultado é, para Ortega y Gasset, a invertebração política, ou seja, a sociedade se desfará com a barbárie do cotidiano, com a vulgaridade política e com o dismantelamento das instituições públicas, tendo em vista que as massas deslocaram-se da função que exerciam.

Não é sem razão que sobrevêm, para o autor supracitado, as críticas no que concerne a sua teorização política. O universo acadêmico é, quase sempre evocado, no que tange às conceituações de *minorias* e *massas*, pelo expediente marxista. E Ortega y Gasset articula uma discussão de obediência das massas para com as minorias e, como se não bastasse, fala de uma atitude de rebeldia das massas e de não aceitação de sua condição de ser massa. Por isso, dito anteriormente, advém, para o filósofo espanhol, o título de filósofo elitista e de conservador.

Certamente que a afirmação acima é, sem dúvida alguma, provocativa. A citação faz parte do segundo momento da obra *Espanha Invertebrada*, no capítulo *Império das massas*. É bom lembrar que, para esse autor, o problema espanhol ultrapassa a política na medida em que a própria noção de política é secundária, ou seja, ela, a política, é fruto de um modelo de homem que se tornou peça capital da engrenagem da vida humana, o homem-massa.

⁷¹ Problema no sentido de corrupção, desorganização, desarticulação política e conservadorismo.

No passado, para Ortega y Gasset, o homem-massa respeitava os limites da vida, subordinava-se às instâncias superiores e, agora, na sociedade contemporânea, rebelou-se, como bem esclarece o filósofo Ortega y Gasset (1987, p.94), “viver é não ter limites algum, portanto, é abandonar-se tranquilamente a si mesmo. Praticamente nada é impossível, nada é perigoso e, em princípio, ninguém é superior a ninguém”.

O homem-massa, de posse de um nivelamento filosófico, igualou-se aos homens de moral nobre, tornou-se senhor de si mesmo e, como se não bastasse, dos destinos da própria sociedade. A vida tornou-se vulgar, tendo em vista que perdeu a magnitude do mistério, do drama, da aventura, da singularidade e da nobreza.

Essa é a condição vulgar de vida que executa o homem-massa, porque a sociedade contemporânea, por meio de suas possibilidades circunstanciais, oferece plena liberdade para a nova modalidade de vida que opera o homem-massa. Ortega y Gasset (1987, p. 14) aponta, da seguinte maneira, a presença do homem-massa na sociedade contemporânea:

[...] um homem feito de pressa, montado simplesmente sobre poucas e pobres abstrações e que, por isso, é idêntico de um extremo ao outro da Europa. A ele se deve o triste aspecto de asfixiante monotonia que a vida vai tomando em todo o continente. Esse homem-massa é o homem previamente esvaziado de sua própria história, sem entranhas de passado e, por isso mesmo, dócil a todas as disciplinas chamadas irracionais.

Este homem, que corresponde não só ao homem da multidão, mas também ao burguês, ao técnico, ao especialista⁷² e a tantos outros que não compreendem a dimensão dramática da vida, é o responsável direto pela decadência da civilização contemporânea. Isso porque, para Ortega y Gasset (1987, p. 91), “nas agitações

⁷² No capítulo doze da obra *A Rebelião das Massas* o autor faz a seguinte reflexão: A barbárie da especialização. Para Ortega y Gasset (1987, p. 144), “pois bem: acontece que o homem de ciência atual é o protótipo do homem-massa. E não por causalidade, nem por defeito unilateral de cada homem de ciência, mas porque a própria ciência – raiz da civilização – converte-o automaticamente em homem-massa, isto é, faz dele um primitivo, um bárbaro moderno.” A dissertação de mestrado defendida no ano de 2007, intitulada de *Conceitos Políticos na obra de Ortega y Gasset*, faz uma análise interna da obra e comenta cada capítulo, e o autor da dissertação adverte: “no entanto, o agente da ciência foi reduzido a uma capacidade ínfima de compreensão, ou seja, o homem se recolhe ao dado científico e não consegue perceber nada que se encontra ao seu redor. Nesse sentido, assegura-nos Ortega y Gasset: ‘é um homem que, de tudo o que deve saber para ser um personagem discreto, conhece apenas uma determinada ciência, e mesmo dessa ciência só conhece bem a pequena parte de que ele é um ativo pesquisador’”. Cf. ALMEIDA, Antonio Charles Santiago. **Os conceitos Políticos em Ortega y Gasset**, 2009. 108 f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

provocadas pela escassez as massas populares costumam procurar pão, e o meio que empregam costuma ser o destruir as padarias”. A metáfora orteguiana ajuda a compreender o que representa o homem-massa para a sociedade contemporânea. A falta de criticidade, de organização política e, principalmente, a ausência de comprometimento com a realidade depõem contra essa espécie de homem, configurando-o como *homem-massa*; em outras palavras, despossuído de singularidade e de competência⁷³ para com os problemas do cotidiano.

No reverso da discussão tipológica, encontra-se o homem-especial. Ortega y Gasset (1987, p. 45) o define assim:

quando se fala de minorias especiais, a habitual má-fé costuma distorcer o sentido dessa expressão, fingindo ignorar que o homem-especial não é o petulante, que se julga superior aos outros, mas o que exige mais de si mesmo que a maioria, ainda que não consiga atingir essas exigências superiores.

Pois bem, a minoria, ou ainda, o homem-especial, é, no entendimento orteguiano, aquele que compreende a vida como drama, isto é, esforça-se como um novo Adão, homem novo que se aventura na vida, mas com responsabilidade, sacrifício e dedicação aos ideais de grandeza⁷⁴, de nobreza e de cultura. Decerto que o conceito orteguiano de homem-especial, semelhante a muitos outros conceitos do autor, recebe críticas de um público não especializado e, por conta disso, o conceito de homem-especial é tomado, quase sempre, no sentido marxista. Ou seja, é muito comum que leitores, que não conhecem a fundo o encadeamento dos textos orteguianos, façam relações entre o homem-especial de Ortega y Gasset com o conceito marxista de burguês; isso porque os conceitos de homem-especial, nobreza e minoria seleta são remetidos por leitores desavisados, em algum momento, a uma literatura marxista; todavia, conforme dito anteriormente, não se trata disso e, nem de longe, é possível qualquer relação nesse viés.

⁷³ Numa nota de rodapé, o filósofo espanhol Ortega y Gasset (1987, p. 95), no texto *A Rebelião das Massas*, diz que: “é intelectualmente massa aquele que, diante de qualquer problema, contenta-se em pensar no que já tem pacificamente em sua cabeça. É egrégio o que, ao contrário, desconsidera o que se encontra em sua mente sem esforço prévio, e só aceita como digno dele o que ainda está acima dele e exige uma nova caminhada para alcançá-lo”. Essa discussão já fora efetivada em momentos anteriores e serve para reafirmar que massa não pode ser reduzida a ideia de povo ou multidão apenas.

⁷⁴ Grandeza, nobreza e cultura são elementos conceituais que requerem, da Filosofia, contribuições no sentido de ultrapassar o que se entende ou denomina no cotidiano, quer dizer, elementos que estão ligados ao espírito ou ao caráter.

O homem-especial é, indubitavelmente, um nobre no sentido orteguiano. E nobre não implica na questão hereditária; ao contrário, nobre é o sujeito que exige de si, que se esforça cotidianamente para ser diferente e especial. Assim sendo, adverte Ortega y Gasset: (1987, p. 96)

é irritante a degeneração sofrida por uma palavra tão inspiradora como 'nobreza', no vocabulário usual. Porque o fato de significar para muitos 'nobreza de sangue', hereditária, a transforma em algo parecido com os direitos comuns, em qualidade estática e passiva, que se recebe e transmite como uma coisa inerte. Mas o sentido próprio, *etymo* do vocábulo 'nobreza', é essencialmente dinâmico. Nobre significa o 'conhecido', entenda-se o conhecido por todo mundo, o famoso, que se fez conhecer por sobressair da massa anônima. [...] Nobre, portanto, equivale a corajoso ou excelente.

O expediente conceitual orteguiano é provocativo e suscita aprofundamento no viés de estabelecer relações entre si, isto é, de compreender os conceitos dentro de uma literatura específica, bem como de um estilo bastante próprio de teorização. Por essa razão, o homem-especial, intitulado de nobre, deve ser o conhecido e o extraordinário no que diz respeito a sua condição singular de aventurar-se na vida, na excelência das ações e, acima de tudo, na sua capacidade de interferir nas circunstâncias de forma positiva, ou seja, transformando-a em benefício do que é *egrégio*.

Assim, o nobre, no entendimento orteguiano, não pode ser pensado, exclusivamente, pelas condições econômica, social e política; ao contrário, pode ser tudo isso, mas a discussão é para além disso, quer dizer, segundo Ortega y Gasset (1987, p.96), “o nobre originário se obriga a si mesmo, e o nobre hereditário é obrigado pela herança”. Não se pode pensar o homem-especial como o burguês, ainda que o burguês ou o proletário possam e devam ser esse tipo específico de homem. Entretanto, não é verdade que o homem-especial é simplesmente o burguês; afinal, é dito pelo filósofo espanhol, especial o homem que se obriga a si mesmo. Essa obrigação é, no sentido filosófico, a vocação de nobreza de que todos os homens dispõem, mas que nem todos assumem como parte de sua vida circunstancial

E para desmistificar qualquer tentativa de elitismo no pensamento orteguiano, com relação ao conceito de nobreza, alerta Ortega y Gasset (1987, p. 96), “os chineses, mais lógicos, invertem a ordem da transmissão, e não é o pai quem enobrece o filho, mas é o filho que, ao conseguir a nobreza, a transmite para

seus antepassados, fazendo sobressair sua estirpe humilde através de seu esforço”. Não resta dúvida de que a discussão orteguiana ultrapassa, do ponto de vista conceitual, o elitismo de uma classe no entendimento de fazer defesa das hereditariedades com relação à nobreza. Por conseguinte, qualquer tentativa de aproximar esse tipo específico de homem, o homem-especial, com o homem burguês, no sentido marxista, é infrutífera.

Há um capítulo na obra *A Rebelião das Massas*, que se intitula *Vida Nobre e Vida Vulgar, ou esforço e inércia*. No âmago do referido capítulo, o autor relaciona a vida nobre ao esforço, sacrifício e vitalidade para com a circunstância. Adverte Ortega y Gasset (1987, p. 95):

já o homem-especial ou excelente está constituído por uma íntima necessidade de apelar por si mesmo para uma norma além dele, superior a ele, a cujo serviço se coloca espontaneamente. [...] Ao contrário do que se costuma pensar, é a criatura de seleção, e não a massa, que vive em servidão essencial. Sua vida não tem sabor se não está a serviço de algo transcendente. Por isso não vê a necessidade de servir como opressão. Quando esta, por acaso, lhe falta, sente-se inquieto e inventa novas normas mais difíceis, mais exigentes, que o oprimam. Isso é a vida como disciplina - a vida nobre.

A circunstância, realidade em que cada sujeito se encontra, pressiona e apresenta-se como sacrifício para todos os indivíduos. Entretanto, somente o homem-especial sente-se inteiramente forçado a interferir e modificá-la na acepção de vocação. Concatenado à discussão, esse homem não é outra coisa senão uma existência condicionada para a grandeza de uma vida nobre. E vida no sentido amplo, quer dizer, vida social, vida política e vida pública. E essa ação singular não é e não pode ser tomada como opressão, e sim como ação, serviço e disciplina para com os ideais de sua existência circunstancial.

Por certo que a preocupação de Ortega y Gasset é muito maior em conceituar e definir nos jornais, revistas e conferências a tipologia de homem-massa e, por isso, quando aparece a tipologia de homem-especial, é sempre numa tentativa de contraponto, ou seja, apresentar o reverso desse *homem genérico*. A intenção orteguiana é de se fazer denúncias desse fenômeno denominado de massa, ou melhor, a rebelião das massas. Não obstante, mesmo com espaços ínfimos com relação ao homem-especial, é possível, no interior do expediente orteguiano, caracterizar esse tipo especial de homem. Em outras palavras, existe, no

itinerário orteguiano, a formalização do que se contrapõe a essa modalidade vulgar de homem, a saber, o homem-especial.

O problema da sociedade contemporânea é, para Ortega y Gasset, além da rebelião das massas, a falta desse homem-especial no centro da vida pública. No sexto capítulo da obra *Espanha Invertebrada*, o autor faz a seguinte provocação: Há na sociedade contemporânea uma ausência desse tipo de homem – o homem-especial. É certo que a provocação é, no texto específico, relacionada à realidade da Espanha, mas isso, segundo o autor, é culpa das instituições que não conseguem garantir uma formação para a existência do homem-especial.

Pois bem, fazendo outras leituras, de textos orteguianos posteriores, encontra-se a provocação estendida a outras realidades da Europa. Assim, na obra *A Rebelião das Massas*, o autor deixa claro que a massa, no passado, existia, só que era reduzida; sabia do seu papel e não participava da vida pública. Já na sociedade contemporânea, a massa⁷⁵ avançou e cresceu de forma, diz o autor, vertiginosa. Já a minoria seleta, no passado, conduzia os destinos da civilização e orquestrava as mudanças necessárias para uma vida nobre. No entanto, na sociedade contemporânea, ao contrário das massas, a minoria desapareceu e não assume a sua condição especial, restando, para a sociedade contemporânea, a rebelião das massas aos lugares específicos de uma minoria seleta. Assegura Ortega y Gasset (1987, p. 43):

de repente a multidão tornou-se visível, instalou-se nos lugares preferenciais da sociedade. Antes, se existia, passava despercebida, ocupava o fundo do cenário social; agora antecipou-se às baterias, tornou-se o personagem principal. Já não há protagonistas: só há coro.

Quanto às minorias, estas são, em alguma medida, responsáveis, pois não se fizeram representar ou, de maneira pessimista, deixaram de existir e restam, para a sociedade presente, as massas. Apesar disso, essa não é uma afirmação conclusiva no expediente orteguiano, ou seja, o autor fala de uma falta de força, de capacidade e de direcionamento por parte das minorias seletas e não do

⁷⁵Há uma citação no capítulo VIII de *A Rebelião das Massas* que reflete o avanço das massas, isto é, segundo Ortega y Gasset (1987, p. 103), “não é que o homem-massa seja idiota. Ao contrário, o atual é mais rápido, tem mais capacidade intelectual que o de qualquer outra época”. A citação é no viés de apresentar como, na sociedade contemporânea, houve esse avanço, mas que, de acordo com o autor, não serve para muita coisa; apenas o fato serve como condição de relação entre as minorias e as massas, quer dizer, aponta como houve esse avanço do lado das massas e como retrocederam as minorias.

desaparecimento das mesmas; a questão é colocada no sentido provocativo, pelo próprio autor.

É sabido que, segundo Ortega y Gasset, as mudanças, positivas e negativas, provocadas no seio da sociedade espanhola são frutos, em grande medida, do modelo educacional. É complexo falar de mudança, no viés negativo, como fruto da educação, mesmo que seja de forma indireta. Entretanto, numa perspectiva orteguiana, a educação tem função de formar esse novo tipo de homem e propor alternativas contra a barbárie do cotidiano. Para Ortega y Gasset, a vida é biográfica e não simplesmente biológica, quer dizer, a vida se faz no cotidiano, com educação e política na acepção de formação desse tipo especial de homem e, para o autor, a educação tem falhado nesse aspecto. A educação não forma o homem-especial, mas cria o homem-massa e, conseqüentemente, o provoca, no itinerário orteguiano, o denominado *império brutal das massas*.

2.3 Aproximações e distanciamentos sociofilosóficos

José Ortega y Gasset desenvolveu parte de sua formação intelectual na França e, principalmente, na Alemanha. Da Alemanha recebeu uma forte influência do neokantismo e dialogou profundamente com os neokantianos e, de forma muito específica, recebeu do seu mestre, Hermann Cohen, a visão profunda e significativa da Filosofia kantiana. Julián Marías (2004, p. 497), filósofo, historiador e discípulo de Ortega y Gasset, afirma que: “a primeira formação de Ortega foi neokantiana; seus anos em Marburgo deram-lhe um conhecimento minucioso de Kant, uma disciplina intelectual rigorosa, a visão interna de uma última forma de ‘escolasticismo’ e uma imersão na atitude idealista”.

De acordo com Julián Marías, essa formação com os neokantianos possibilitou, a Ortega y Gasset, a imersão no debate em torno do realismo e idealismo, discussão recorrente nas academias europeias. Contudo, mesmo dialogando fortemente com seu mestre, Hermann Cohen, o filósofo espanhol tornou-se um pensador específico na medida em que se desvinculou do debate entre realismo e idealismo e potencializou a discussão a partir da razão vital. Ainda em concordância com Julián Marías (2004, p. 497), “muito rapidamente, contudo, como se pode ver em seus primeiros escritos, reagiu de maneira pessoal; pouco tempo

depois, Ortega chegava a posições próprias, determinadas, como veremos, pela superação de todo subjetivismo e idealismo”.

Essa discussão, do ponto de vista filosófico, é bastante significativa para compreensão do expediente teórico de Ortega y Gasset, uma vez que razão vital é a tônica da superação do debate acadêmico supramencionado. Entrementes, o que se torna imprescindível ao trabalho em curso é o desdobramento desse expediente sociofilosófico para educação política. E, sob essa perspectiva, é fato que a divisão da sociedade em duas categorias, esboçada por Ortega y Gasset, advém de uma reflexão e aprofundamento do texto kantiano denominado de *Aufklärung*, traduzido para o português, *Resposta à Pergunta: “Que é o Esclarecimento”?*

Immanuel Kant (1724 – 1804), filósofo e matemático alemão, responsável direto pela conciliação do clássico debate entre racionalismo e empirismo. Autor de diversas obras é, de certa maneira, responsável pelo iluminismo alemão. A contribuição desse pensador para a Filosofia é, sem dúvida alguma, extraordinária, tendo em vista que a mesma é perpassada desde o idealismo transcendental até a Filosofia da moral. Não cabe discorrer sobre o sistema de pensamento kantiano, mas buscar e apresentar a influência deste autor na Filosofia orteguiana e, para isso, o texto *Aufklärung*, do qual Ortega y Gasset parte para fundamentar a sua teoria da razão vital, será de certa forma tematizado.

O texto kantiano, mencionado acima, compreende a sociedade a partir de duas categorias, a saber, menoridade e maioridade, onde a primeira representa o sujeito que não dispõe de razão e maturidade para fazer o seu próprio caminho e, por conseguinte, precisa de um responsável por ele, isto é, um tutor. A segunda, maioridade, representa o sujeito racional e emancipado, capaz de conduzir os seus próprios caminhos. E tal divisão, esclarece o seu autor, não é de natureza, mas de cultura, de esclarecimento. Nas palavras do próprio Immanuel Kant (2005 p. 61-62):

esclarecimento (*Aufklärung*) é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem a coragem de fazer uso de teu próprio entendimento! Tal é o lema do esclarecimento (*Aufklärung*).

A razão, propiciada pela educação, pode, de acordo com o pensador acima, emancipar o sujeito, ou seja, tirá-lo da condição de menoridade e torná-lo maior, isto é, sujeito autônomo, livre e responsável pelo seu destino e da própria humanidade.

Todavia, essa condição de menoridade⁷⁶ é, para o autor, cômoda, quer dizer, não exige sacrifício, aventura e desprendimento; pelo contrário, é vida fácil, vida vulgar.

Essa reflexão kantiana é impactante para a teorização orteguiana. Na obra *A Rebelião das Massas*, Ortega y Gasset (1987, p. 44) faz a seguinte observação: “a sociedade é sempre uma unidade dinâmica de dois fatores: minorias e massas. As minorias são indivíduos ou grupos de indivíduos especialmente qualificados. A massa é o conjunto de pessoas não especialmente qualificadas”.

A citação orteguiana é uma espécie de interpretação do texto kantiano, porém, vale acrescentar que há uma diferença no sentido filosófico, enfaticamente na passagem da menoridade para a maioridade. Segundo Kant, não é de natureza a condição de menoridade ou de maioridade, por isso, é do próprio sujeito a responsabilidade para *Sapere aude!* Esta coragem de fazer uso do próprio entendimento é e deve ser resultante de uma racionalização, isto é, de um esforço racional para compreender o mundo como ele é e superá-lo com o uso da própria racionalidade. Contudo, existe um intermediário que é denominado de tutor, quer dizer, alguém que se responsabiliza pelo menor, assume essa tutoria e não permite a emancipação dessa menoridade.

Por esse viés, os caminhos teóricos de Kant e Ortega y Gasset são bem parecidos. Os conceitos de menoridade e massas se imbricam, assim como os conceitos de maioridade e minoria também convergem por parte de ambos os teóricos. Para tanto, Ortega y Gasset pensa nas massas como uma espécie de menoridade kantiana, isto é, que não dispõe de singularidade, de racionalidade e, muito menos, de vontade e coragem para agir racionalmente, uma vez que, segundo Ortega y Gasset (1987, p. 115), “o homem-massa atual é, de fato, um primitivo que entrou pelos bastidores no velho cenário da civilização”. Entretanto, diferentemente de Kant, Ortega y Gasset observa que a massa, distinta da menoridade, é violenta, não aceita tutoria e age de acordo com seus apetites.

⁷⁶ Há uma ligeira relação com o livro VII de *A República* de Platão. O famoso tratado denominado de “alegoria da caverna”. A comodidade é o conforto da caverna, a ilusão de um mundo e, acima de tudo, as verdades acabadas. A saída da caverna representa um caminho penoso, abrupto e desconcertante, por isso as “correntes” são mais prazerosas do que a inquietude filosófica – ver o mundo como ele realmente é. De acordo com Platão (1999, p. 226), “Sócrates: e se o arrancarem à força da sua caverna, o obrigarem a subir a encosta rude e escarpada e não o largarem antes de o terem arrastado até a luz do Sol, não sofrerá vivamente e não se queixará de tais violências?”. A verdade é, para este filósofo, um peso, uma violência para os que vivem na escuridão da ignorância. Por essa razão, segundo Kant, a menoridade é, para muitos homens, o melhor dos caminhos.

Logo, a massa é a minoridade kantiana, mas, na sociedade contemporânea, essa minoridade continuou desprezando a razão; no entanto, mesmo não dispondo de racionalidade, avançou aos espaços públicos, imprimiu um ritmo vertiginoso e banalizou a barbárie. Esta massa atua por si mesma - ela é senhora de si e não aceita tutorias; em outros termos, as massas tornaram-se, segundo o filósofo espanhol, indóceis.

Essa compreensão tipologizada de homem aproxima os autores Kant e Ortega y Gasset. Contudo, o autor espanhol não dispõe do mesmo entusiasmo kantiano, pois, para o filósofo espanhol, o homem-massa, animal de rebanho, é a forma decadente que opera os destinos da sociedade contemporânea. O filósofo alemão acredita que entre minoridade e maioria, além do tutor, é possível a existência da razão como elemento de emancipação, autonomia e clareza. Por isso, adverte que a sociedade vive os primeiros passos desse esclarecimento, dessa racionalidade; em outras palavras, cedo ou tarde, o esclarecimento tomará corpo e fará da sociedade moderna um ambiente de homens esclarecidos – assegura o filósofo alemão.

Para Ortega y Gasset, diferente de Kant, razão, tomada em sentido instrumental, não emancipa o homem. Afinal, somente uma combinação entre vida e razão, quer dizer, raciovitalismo⁷⁷, pode promover a emancipação do homem no viés de retirá-lo da condição de massa e torná-lo homem-especial. O raciovitalismo pode ser pensado, no entendimento orteguiano, na vida como aventura, singularidade, e razão como escolha, discernimento e auxílio para que o homem viva autenticamente. Essa razão vital é o elemento de uma nova Filosofia política, capaz de superar, dito por Julián Marías (2004), a dicotomia entre realismo e idealismo. Por essa perspectiva, mesmo partindo de um expediente kantiano, o filósofo

⁷⁷A vida como razão última. Viver significa desafiar os problemas cotidianos e construir possibilidades de melhoramento da vida humana. Não se trata de um receituário para viver bem, mas de uma compreensão dinâmica em que a vida é a representação do trágico e do cômico, ou seja, a vida é um drama e viver é correr os riscos a cada instante. José Maurício de Carvalho (2002, p. 50-51), na obra *Introdução à Razão Vital de Ortega y Gasset*, adverte que: “Três são as formas pelas quais se manifestam o vitalismo no universo filosófico: subordinando a teoria do conhecimento a leis que regem o mundo orgânico, como ocorre no empirismo crítico de Richard Avenarius (1843 – 1896); diminuindo o papel da razão na interpretação da realidade em favor de uma intuição fundamental, conforme proclamou Henri Bergson (1859 – 1941); e situando a vida no centro da investigação. Apenas nesse terceiro sentido, pode-se dizer que a metafísica orteguiana possuiu uma dimensão vitalista”. Mas Ortega y Gasset acrescenta que o vitalismo é expressão última da vida como razão fundamental para o desenvolvimento da pessoa humana.

espanhol potencializa a vida como razão, razão como instrumento para o drama da vida – vida como realidade radical.

Tal diferenciação, com relação ao pensamento kantiano, exige da razão um projeto vital. O homem é um ser condicionado à liberdade e, a partir das escolhas, assume os resultados e as consequências destas escolhas. Diante disso, a razão como fundamento de um projeto vital é a definição da vida como um ato biográfico, ou seja, ainda segundo Julián Marías (2004, p. 509):

como a vida não está feita, mas tem de ser feita, o homem tem de determinar previamente o que vai ser. A vida – diz Ortega – é faina poética, porque o homem tem de inventar o que vai ser. Eu sou um programa vital, um projeto ou esquema que pretendo realizar e que tive de imaginar em vista das circunstâncias.

Considerando o ponto de vista da citação, há uma relação de aproximação com o filósofo Kant; ocorre essa dimensão da vida como construção, quer dizer, o homem vai se fazendo na vida, construindo-se com base nas possibilidades e das próprias escolhas. Esse projeto vital é um projeto moral, ou seja, uma lida cotidiana na acepção de fazer do mundo um lugar melhor; mas esse lugar começa com ele, o homem – homem no mundo – construindo e reconstruindo prévia e posteriormente o que se deseja ser a partir do que se pode ser. Esse ato de construção é a vida biográfica que precede a vida biológica. E vida biográfica é vida que se faz vivendo, sofrendo, aprendendo e reaprendendo.

Outro autor que marca a trajetória intelectual de Ortega y Gasset é, certamente, o filósofo Friedrich Nietzsche (1844 – 1900). Esse pensador alemão é, na sociedade contemporânea, um dos filósofos mais lidos. As leituras advêm de uma forma específica que o autor tem de produzir conhecimento, baseando-se em um tom crítico e cínico⁷⁸. Basta dizer que o próprio Nietzsche considerava-se uma dinamite, ou, numa leitura mais acadêmica, o *transvalorador* dos valores. O autor não se restringia apenas a isso, intitulando-se um filósofo póstumo, quer dizer, pensador nascido em um tempo errado, e, segundo ele, na obra o *Anticristo*, somente o futuro, os homens do futuro poderiam compreendê-lo, tendo em vista que ele escrevia para os homens do futuro. Não se pretende adentrar nos pormenores

⁷⁸ Cinismo não pode ser tomando em sentido pejorativo, mas a partir de um movimento filosófico, ou seja, uma forma específica de criticar os homens, bem como a sociedade de um modo geral.

da Filosofia nietzschiana, mas fazer considerações de pontos que são correlatos e de influência nos escritos orteguianos.

Nietzsche, semelhante a Kant, é construtor de uma tipologia de homem. Segundo este filósofo, existem dois homens, ou seja, o homem de moral nobre e o homem de moral de rebanho. Essa reflexão é de suma relevância para que Ortega y Gasset sistematize a sua teoria político-filosófica.

De acordo com Nietzsche (2009, p. 39), a sociedade moderna, espaço do ressentimento, vive o seu maior dilema, isto é, a inversão dos valores morais, quer dizer, “mas por que persistirem em falar de ideais mais nobres? Vamos ater-nos aos fatos: o povo é quem venceu – ou ‘os escravos’, ‘a plebe’, ‘o rebanho’ (...)”. Quer dizer, vive, na sociedade contemporânea, conforme aludido, o homem de moral de rebanho. Essa afirmação é estabelecida como basilar para que Ortega y Gasset chame de massa esse tipo de homem, ou seja, a citação sinaliza, no itinerário orteguiano, o caminho para teorização do homem-massa.

Para Nietzsche (2009), na obra *A Genealogia da Moral*, com o cristianismo adveio uma nova configuração de moral e esta suplantou a verdadeira conceituação de moral oriunda do espaço grego antigo. Na mesma obra, no primeiro capítulo, intitulado *Primeira dissertação*, o autor faz uma relação entre o que se denomina de “bom e mau” e “bom e ruim”. Todo o primeiro capítulo é destinado à referida relação, que o autor considera fulcral. A relação entre bom e mau é, no sentido nietzschiano, entre o forte e o fraco e, por isso, o bom não é configurado pela ação externa, mas, antes de tudo, pela interna; isto é, nas palavras de Nietzsche (2009, p. 19), “o juízo ‘bom’ não provém daqueles aos quais se fez o ‘bem’! Foram os ‘bons’ mesmos, isto é, os nobres, poderosos, superiores em posição e pensamento, que sentiram e estabeleceram a si e a seus atos como bons [...]”.

Pois bem, o homem de moral nobre, quer dizer, o bom, não o é simplesmente em razão de suas ações, ações externas e úteis; pelo contrário, o homem de moral nobre é bom na acepção aristocrática espiritual, nobre e superior, o homem singular que não depende do olhar alheio, da pressão externa, porém que se sente senhor e obriga a si mesmo a viver a sua própria singularidade.

A assertiva nietzschiana alude contra os “vencedores” da sociedade moderna, ou, ainda, em concordância com Nietzsche, a cultura ocidental cristã que promulgou a moral de escravo, moral de rebanho e de ressentimento. No entanto,

quem são, segundo o filósofo alemão, os vencedores da sociedade moderna? – Nietzsche (2009, p. 46), responde da seguinte maneira: “[...] o verme ‘homem’ ocupa o centro do palco e nele se multiplica; que o ‘homem domesticado’ medíocre irremediável, já aprendeu a se considerar como o objetivo e o cume, como o sentido da história, como o ‘homem superior [...]’”.

Esse verme nietzschiano é, para Ortega y Gasset, o *homem-massa* que, dentre outras coisas, inviabiliza, devido a sua vulgaridade, os ideais de nobreza e de grandeza da cultura contemporânea. O homem-massa, semelhante ao homem de moral de escavo, considera-se especial, superior e senhor da vida pública. Assim, fortemente influenciado por Nietzsche, o filósofo espanhol assegura que não há limite para o triunfo desse novo homem; pelo contrário, para Ortega y Gasset (1987, p.88), “o mundo que rodeia o homem novo desde o seu nascimento não faz com que ele se limite em nenhum sentido, não lhe apresenta nenhum veto nem contenção, mas, ao contrário, fustiga seus apetites, que em princípio, podem crescer indefinidamente”.

A genealogia da moral, o estudo proposto por Nietzsche para compreensão desse fenômeno denominado de *inversão da moral*, sobretudo no que corresponde à noção de “bom”, de forte, é apontado no pensamento orteguiano na medida em que um tipo de homem foi capaz de não só suplantat a ordem de uma aristocracia espiritual, mas, além disso, de impor um novo modelo de moral, decadente e inclusiva, para a sociedade como um todo. Destarte, seja para Nietzsche ou para Ortega y Gasset, a sociedade é resultado desse novo fenômeno, a saber, decadência da cultura, da moral e dos nobres valores.

Dessa maneira, mesmo que a sociedade seja, no passado ou no presente, para os filósofos Nietzsche e Ortega y Gasset, uma sociedade de massa, faz-se premente que uma nova “aristocracia” apareça e restabeleça os verdadeiros valores da moral. Por essa razão, segundo o filósofo Nietzsche (2005, p. 90), “[...] onde apontaremos nós as nossas esperanças? – Para *novos filósofos*, não há escolha; para espíritos fortes e originais o bastante para estimular valorações opostas [...]”. Os novos filósofos, também denominados de filósofos legisladores, são, numa perspectiva nietzschiana, os responsáveis para o asseguramento de uma nova sociedade, isto é, uma sociedade que seja capaz de reconhecer o “bom”, o “forte” e o “aristocrata” a partir das pulsações internas, dos ideais de nobreza, e não

simplesmente pelas ações consideradas úteis. Desse modo, segundo Nietzsche, somente esta tipologia de homem, quer dizer, o filósofo legislador, é capaz de restabelecer os passos de um futuro nobre, aristocrata e auspicioso.

Notoriamente, a noção de política, com ênfase no aspecto da Filosofia, é, na sociedade moderna⁷⁹ e contemporânea, atravessada pela conceituação tipológica de homem. O foco de análise deste trabalho concentra-se numa tipologia atinada por Ortega y Gasset e como ele a recebe de alguns filósofos como Kant e Nietzsche. Já foi dito em outro momento que, não se trata de fazer um estudo minucioso desses autores que influenciaram o expediente orteguiano, mas apontar em alguma medida como conceitos, sejam kantianos ou nietzschianos, desdobraram-se e convergiram no pensamento e na teoria político-filosófica de Ortega y Gasset.

Porém, é importante esclarecer que a tipologia filosófica, trabalhada nos textos orteguianos, é instrumento de provocação e denúncia. O filósofo espanhol faz uso da mesma para criticar a sociedade de seu tempo e apresentar, de forma categórica, o fenômeno que é, segundo ele, visual, ou seja, não precisa de esforço intelectual para que se reconheça. Assim, os tipos de homem são esboçados na medida em que Ortega y Gasset aponta para o esvaziamento da política em detrimento da irresponsabilidade política, da falta de competência e trato com o espaço público e, acima de tudo, o barateamento conceitual do que denomina de 'participação'. À vista disso, a tipologia de homem é um artefato filosófico e conceitual de provocação política e reflexão filosófica.

A visão provocativa da denúncia referenciada é o elemento para teorização de uma nova política, apontar o problema que é a rebelião das massas. E mesmo perseguindo conceitos kantianos e nietzschianos, o filósofo espanhol o faz por uma razão simples, a saber, debater com os intelectuais de seu tempo no campo do próprio adversário. É claro que a visão filosófica kantiana e nietzschiana povoava o

⁷⁹ A discussão da Filosofia política moderna é atravessada pelo que se pode denominar de Filosofia contratualista. Isso porque, para filósofos como Locke, Hobbes e Rousseau, o homem dispõe de natureza política, quer dizer, nasce com determinados *comportamentos* que definem sua relação na sociedade. E comportamentos podem relacionar-se com direitos e deveres intrínsecos a sua própria natureza. Esse debate em torno da natureza humana marca o período denominado de moderno, pois o direito, sobretudo em Hobbes, nasce como organização e legitimação da vida e da propriedade privada. Dessa maneira, a política é definida à luz da natureza humana, quer dizer, para uns o homem nasce bom e a sociedade o corrompe – conforme Rousseau – a natureza do homem é boa e política se faz a partir desse retorno, ou seja, de um contrato social capaz de assemelhar-se a essa natureza, mesmo sendo uma tarefa impossível, mas é a tentativa de aproximação que faz do contrato um bom contrato. Para Hobbes, pelo contrário, a natureza é perversa e só mesmo um contrato pesado, absoluto e rigoroso pode corrigir essa natureza.

intelecto de Ortega y Gasset, tendo em vista que este dedicou um bom número de páginas para o filósofo Kant e, todo o tempo, fez uso de textos nietzschianos, citando-os em boa parte do seu expediente sociofilosófico.

Entretanto, para o próprio Ortega y Gasset, a questão é muito maior do que apresentar uma tipologia de homem; é preciso, segundo ele, uma proposição de caráter moral e político. Todavia, há uma proposição kantiana e uma nietzschiana. Em Kant existe a condição de saída da menoridade para a maioridade. E, em Nietzsche (2005, § 25, p. 33), existe a noção de filósofos legisladores, pois, de acordo com este: “após o fim da crença de que um deus dirige os destinos do mundo [...] os próprios homens devem estabelecer para si objetivos ecumênicos que abranjam a terra inteira”.

A questão para Ortega y Gasset existe no viés de aproximar a discussão do cotidiano. Basta lembrar que o mesmo fazia de seu expediente filosófico textos de jornais e revistas. A proposição apresenta-se em função dessa aproximação, da localização desse homem não simplesmente como um aporte teórico, mas também como uma crítica mordaz contra instituições acadêmicas, políticas e sociais, assim como contra boa parte de intelectuais⁸⁰ de seu tempo. Conforme Ortega y Gasset (1987, p. 142):

quem exerce o poder social hoje? Quem impõe a estrutura de seu espírito na época? Sem dúvida, a burguesia. Quem, dentro dessa burguesia, é considerado o grupo superior, a aristocracia do presente? Sem dúvida, o técnico: engenheiro, médico, economista, professor, etc., etc. Quem, dentro do grupo técnico, representa-o com maior relevância e pureza? Sem dúvida, o homem de ciência. [...] Pois bem: acontece que o homem de ciência atual é o protótipo do homem massa.

A discussão orteguiana faz-se no sentido de tratar de sua realidade circunstancial com ardor filosófico, isto é, fazer da Filosofia o instrumento político para denunciar o fenômeno das massas e provocar uma reação no povo espanhol no que concerne à ação política. E o caminho encontrado pelo autor espanhol é justamente a conceituação de um tipo genérico de homem que inviabiliza o

⁸⁰ A discussão orteguiana é marcada pela leitura nietzschiana, não há como negar esse fato. Quando Ortega y Gasset chama de homem-massa o homem de ciência, o técnico e o burguês, ele faz o que fez Nietzsche (1992, p. 105), na obra *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*, “Insisto em que finalmente se deixe de confundir como filósofos os trabalhadores filosóficos e, sobretudo, os homens de ciência – em que precisamente aqui se dê ‘a cada um o seu’, e não demasiado a uns e muito pouco a outros”. Para Nietzsche, o filósofo legislador é o criador de valores e não o produtor de verdades – coisa que faz o homem de ciência.

crescimento de uma Espanha atrasada⁸¹. Esse recurso metodológico de política, quer dizer, a inovação conceitual dos tipos de homem, paralelo à denúncia desse fenômeno denominado *massa*, faz de Ortega y Gasset um autor de destaque no cenário espanhol e, conseqüentemente, na Europa.

Para Ortega y Gasset, os filósofos anteriores acertaram quando apontaram e denunciaram esse tipo genérico de homem ou, ainda, quando perceberam a inviabilidade da grandeza humana com a presença ostensiva desse tipo gregário de homem no comando da sociedade. Entretanto, faz-se premente, segundo Ortega y Gasset, não só o reconhecimento e a localização desse homem na sociedade, mas antes de tudo, a sua conversão, isto é, o melhoramento das instituições e o fortalecimento de uma nova moral para que o mesmo deixe de ser massa, pois essa condição de massa é uma violação da vida singular, das relações sociais fortalecidas e de um destino político grandioso. Por essa razão, mesmo partindo de um expediente filosófico já elaborado, quer dizer, de discussões já formuladas com relação à tipologia de homem, Ortega y Gasset (1987, p. 52), acrescenta um novo elemento conceitual na ordem social e política, a saber, “aí está, colossal, instalada em nosso tempo como um gigante, signo cósmico de interrogação, que tem sempre uma forma equívoca que lembra, de fato, uma guilhotina ou uma forca, mas também um possível arco triunfal”.

De acordo com a assertiva acima, o fenômeno da massa é positivo quando compreende a possibilidade de mudança, a forma como as massas agigantaram-se e tomaram os lugares preferenciais de um grupo específico. Essa ascensão social e política é um fenômeno positivo, ainda que tenha uma ação negativa. Significa dizer que, para Ortega y Gasset, a massa teve a coragem que falta à minoria, ela simplesmente avançou, sem saber para quê; avançou e tomou os lugares preferenciais da sociedade. Já as minorias não souberam ou não quiseram fazer o mesmo; ao contrário, não criaram estratégias de crescimento, reduziram-se e foram suplantadas por um grupo, massa, sem qualquer condição de mando.

O fato negativo do surgimento das massas é, especificadamente, quando as massas agem. Nesse tocante, ao passo que avançaram, não planejaram a ação, e fizeram-no sem compromisso, sem responsabilidade e, por isso, sua ação

⁸¹ Atrasada no viés de políticas para reorganização do espaço espanhol. E a Espanha era, pelo autor espanhol, comparada aos demais países da Europa, ficando sempre aquém destes países. Por isso, era denominada de “atrasada”.

representa o império brutal e decadente dos valores nobres. Destarte, o que difere a Filosofia política de Ortega y Gasset dos seus antecessores é, justamente, a dinâmica exercida em torno da criação e do uso de conceitos; por exemplo, o fato é, de acordo com o filósofo espanhol, para o bem ou para o mal.

Essa dinâmica conceitual no expediente orteguiano é movimentada no entendimento de interpretação, bem como de política. Diante disso, mesmo resvalando no pessimismo político, é possível potencializar estratégias de melhoramento dos espaços educacionais à luz do que se denomina de *emancipação*. Esta emancipação pode, a partir da educação, promover a passagem da massa à minoria, fazer desse indivíduo massificado um sujeito livre, singular e prudente para com o espaço público e privado. Ortega y Gasset reconhece que o caminho de desmassificação não é um caminho fácil; ao contrário, é complexo, difícil e homérico. Entretanto, a educação precisa esforçar-se para assegurar o raciovitalismo.

Antes mesmo de adentrar na discussão específica de educação como elemento de emancipação no arcabouço orteguiano, compete uma reflexão em torno da pensadora alemã Hannah Arendt (1906 – 1975). Esta filósofa, autora de vários livros, dos quais se destacam a *Origem do Totalitarismo* e *Entre O Passado e Futuro*. Arendt é reconhecida, na área da Filosofia, pela discussão que ela faz em torno do pensamento de Aristóteles e de Kant, assim como pelas discussões travadas com seu mestre Martin Heidegger (1889 – 1976). É fato que a autora transita nas áreas da Filosofia, da Sociologia e da política.

Não se tem a pretensão de fazer-se uma análise profunda dos textos arendtianos, mas semelhante ao que foi feito com Kant e Nietzsche, busca-se uma incursão parcial para apresentação da semelhança e da influência de Ortega y Gasset na conceituação desse fenômeno denominado de “massa” no arcabouço arendtiano.

A autora de *A Origem do Totalitarismo*, no capítulo intitulado *Uma sociedade sem classes*, denuncia a organização burocrática das massas como instrumento de aniquilação dos indivíduos. E esta organização burocrática é, segundo Arendt (2004), uma pulsação externa que advém de lideranças totalitárias, independentemente se são de partidos de esquerda ou de direita. Por isso, adverte Arendt (2004, p. 356), “seria um erro ainda mais grave esquecer, em face dessa

impertinência, que os regimes totalitários, enquanto no poder, e os líderes totalitários, enquanto vivos, sempre ‘comandam e baseiam-se no apoio das massas’. Em outros termos, as massas, conforme a citação arendtiana, são legitimadoras da barbárie.

Obviamente que há uma diferenciação, do ponto de vista do conceito, entre Ortega y Gasset e Hannah Arendt, pois, no sentido orteguiano, a massa é qualitativa e, no sentido arendtiano, massa é a representação do quantitativo – conceito marxista. Entretanto, no que compreende a ação da massa, ambos os autores pensam da mesma maneira. Ou seja, para eles, as massas operam em forma de rebelião, sendo inconsequentes e sem responsabilidade para com a esfera pública. A conceituação de massa é, nos escritos de Hannah Arendt (2004, p. 361):

o termo massa só se aplica quando lidamos com pessoas que, simplesmente devido ao seu número ou à sua indiferença, ou a uma mistura de ambos, não se pode integrar numa organização baseada no interesse comum, seja partido político, organização profissional ou sindicato de trabalhadores. Potencialmente as massas existem em qualquer país e constituem a maioria das pessoas neutras e politicamente indiferentes, que nunca se filiam a um partido e raramente exercem o poder de voto. (ARENDR, 2004, p. 361).

Para a autora em questão, os movimentos totalitários, bem como os governos totalitários, encontram nas massas um forte aliado para o desenvolvimento de sua política de destruição da esfera pública. E, ainda de acordo com Hannah Arendt, a massa pode se configurar como neutra, indiferente aos problemas sociais e políticos da esfera pública. Tal neutralidade é a recusa da liberdade no sentido de agir conscientemente e de forma singular. Por isso, conforme a autora (2004, p. 358), “os movimentos totalitários objetivam e conseguem organizar as massas – e não as classes, [...]”. A conceituação de massa apresenta-se no sentido de esvaziamento da singularidade dos indivíduos. À vista disso, os totalitários operam diretamente com as massas e não com as classes; por classe subentende-se uma organização que dispõe de elementos ideológicos e que difere das massas em razão dessa disposição ideológica.

A noção de massa, em Hannah Arendt, ultrapassa a tipologia de homem; não há essa preocupação no que refere-se a falar de um homem específico no interior dessa massa. Por outro lado, antes de tudo, a autora se reporta ao fenômeno massa, caracterizando-o como o instrumento de legitimação da barbárie

por parte dos totalitários. Assim, segundo a autora (2004, p. 361), “em sua ascensão, tanto o movimento nazista da Alemanha quanto os movimentos comunistas da Europa depois de 1930 recrutaram os seus membros dentre essa massa de pessoas aparentemente indiferentes [...]”.

A indiferença, a falta de singularidade e a apatia para com a eticidade fizeram das *massas* fileiras para sustentação de ações totalitárias. Esta inquietação advém, além de sua contestação ao regime totalitário, também das reflexões político-filosóficas que estão bastante imbricadas com as reflexões orteguianas. Por essa razão, a discussão em torno da massa é fundamental para que se compreenda e se possam articular, na sociedade contemporânea, reflexões em torno de uma educação que seja capaz de emancipar o sujeito no sentido político, isto é, torná-lo sujeito de singularidade, responsabilidade e compromisso para com o espaço público.

De posse de uma compreensão tipológica de homem, quer dizer, depois da incursão nos textos de Kant, Nietzsche, Ortega y Gasset e Arendt, convém que se responda a questão suscitada anteriormente: em que medida a educação pode emancipar o homem e torná-lo, de acordo com o autor de *A Rebelião das Massas*, um homem especial?

Para responder à questão, faz-se premente considerar o pensamento do francês Emile Durkheim (1858 – 1917), uma vez que Ortega y Gasset e Hannah Arendt fizeram leituras e ponderações em torno do pensamento deste autor. Durkheim é responsável pela construção da Sociologia como ciência, quer dizer, constrói um método para as ciências sociais, funcionalismo, e estabelece um objeto, o fato social⁸². Na obra *As Regras do Método Sociológico*, o autor define as condições metodológicas de pesquisa e, como disse, fundamenta a Sociologia como ciência. Nesse sentido, determina a educação como um fato social e passa a estudá-la com intuito de responder questões do tipo: “qual é o papel da educação”. Desse modo, Durkheim, define educação nos seguintes termos (2011, p. 53):

portanto, para a sociedade, a educação é apenas o modo pelo qual ela prepara no coração das crianças as condições essenciais de sua própria existência [...]. *A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social.*

Por certo que se trata de um autor conservador e, no que toca à educação, recebe inúmeras críticas, pois educação não pode ser pensada de forma mecânica e reprodutivista, como o fez Durkheim. Pois bem, educar seria, de acordo com esse

⁸²O fato social, objeto clarificado da Sociologia, corresponde à sistematização e a limitação do poder científico da nova ciência. Nesse sentido, a Sociologia, a partir de Durkheim, ganha um objeto, fato social, definido como coisa, quer dizer, segundo ele, todo fato social é uma coisa que precisa de um desvelamento científico. Nas palavras de Durkheim (1978, p. 378) “É coisa todo objeto de conhecimento que não é naturalmente compenetrável pela inteligência, tudo aquilo de que não podemos ter uma noção adequada por um simples procedimento de análise mental, tudo o que o espírito só consegue compreender na condição de se extorverter por meio de observações e de experimentações, passando progressivamente dos caracteres mais externos e mais imediatamente acessíveis aos menos visíveis e ao mais profundo”. Dessa maneira, a Sociologia se configura como ciência na medida em que tem um objeto de investigação e o denomina de coisa, isto é, passível de compreensão a partir das seguintes proposições, a saber, coercitividade, exterioridade e generalidade. A primeira, coerção social, isto é, a força que os fatos exercem sobre os indivíduos. Esta força resulta da sanção legal (leis) ou espontânea (moral). A segunda, exterioridade ao indivíduo. Esta é a regra que se encontra fora do indivíduo e existe independente do nascimento do indivíduo. E terceiro, a generalidade. É todo fato que é geral e se repete em todos os indivíduos ou na maioria deles. CF. ALMEIDA, Antonio Charles Santiago Almeida Reflexões Sociológicas: rascunhos de leitura. In: ALMEIDA; Antonio Charles Santiago, SAMON; Noyama, SCHNORR; Giselle Moura. **Filosofia e Escola: Vivências, Desafios e Possibilidades**. São Paulo: LiberArtes, 2014.

sociólogo, a partir da assertiva acima, apenas reproduzir modelos advindos de uma geração adulta que, tutelada pelo Estado, promove a internalização de valores no coração das crianças? Seria este, apenas, o papel da educação?

Durkheim assinala que a escola, por meio da educação formal, é portadora de uma função específica, quer dizer, não se trata, simplesmente de criar condições de autonomia, emancipação e liberdade, mas, antes de tudo, propiciar um caminho seguro para internalização e reprodução de valores morais no coração das crianças⁸³, com base em uma geração adulta, ou seja, a partir dos ideais de reprodução do próprio Estado. Por essa razão, ainda segundo Durkheim, a desestruturação da sociedade é resultado da desestruturação da escola, pois, segundo ele, não havendo a internalização de valores e o fortalecimento da moral coletiva a sociedade será de alguma maneira desregrada com a presença desse indivíduo que reproduzirá, na sociedade, o que ocorreu na escola, isto é, o não reconhecimento da autoridade, do limite e da coletividade moral. Em outros termos, a escola é uma sociedade em menor grau, uma espécie de preparação para o futuro. Havendo integração, internalização e solidificação da consciência moral nesse menor espaço, a saber, a escola, o indivíduo reproduzirá o mesmo comportamento na sociedade⁸⁴.

A discussão que Durkheim propõe é pensar a educação como instrumento de socialização com base na disciplina e na autoridade moral. A família, em grau

⁸³ Peter Berger e Brigitte Berger escrevem um texto denominado de *Socialização: como ser um membro da sociedade*. Segundo estes autores, a função da escola é tornar o sujeito membro de uma sociedade, isto é, educá-lo de acordo com os padrões sociais e políticos em que se encontra esse sujeito. Nesse sentido, há uma aproximação com a sociologia de Durkheim na medida em que a função da educação é de preparação para a vida em sociedade. De acordo com os autores Peter Berger e Brigitte Berger (1977, p.200), “a biografia do indivíduo, desde o seu nascimento, é a história de suas relações com outras pessoas”. Entretanto, diferentemente de Durkheim, a socialização é uma relação com as pessoas que cercam o sujeito e não simplesmente com o professor à luz da denominada autoridade moral. Mas, com relação à interiorização, ou, ainda de acordo com os autores, a consciência interiorizada é resultado desse conjunto de procedimento metodológico e cultural em que a escola tem um papel preponderante.

⁸⁴ Não se pretende fazer uso da Sociologia de Durkheim; entretanto, competem alguns esclarecimentos: a discussão sociológica de educação é, para boa parte dos educadores, conservadora e idealizadora. No expediente sociológico desse autor significa que, mesmo havendo a autoridade moral do professor, em algum momento alguém ou um pequeno grupo destoará dessa formação e outra instituição, que não a escola, terá a responsabilidade de reparar esse erro. Durkheim parte do funcionalismo, isto é, da sociedade ser semelhante ao corpo humano, e que por isso funciona em razão da harmonia das partes. E quando um membro do corpo não funciona bem é possível que outro membro se responsabilize por suas funções até a recuperação desse membro. Uma metáfora que ajuda a pensar os problemas sociais, políticos e educacionais, quer dizer, a escola não conseguindo realizar essa função, outra instituição terá que fazer a formação e recuperação desse indivíduo.

menor, consegue articular uma dose de disciplina, mas não o suficiente para construir no interior de cada criança o valor moral de que carece para o asseguramento da harmonia social. Nessa perspectiva, conforme Durkheim (2011, p. 149):

na escola existe todo um sistema de regras que determina a conduta da criança. Ela deve comparecer à classe com regularidade, num horário estabelecido, mantendo uma postura adequada; enquanto permanece em sala de aula, não pode perturbar a ordem; deve aprender suas lições, fazer os deveres de casa com suficiente dedicação, etc. Há um grande número de obrigações às quais a criança deve submeter-se.

As regras elencadas são para além do controle de classe; pelo contrário, a escola é o elemento de ordenação moral no sentido da vida social e coletiva. Por isso, é cabal pensar o papel do professor nessa função “educadora”, isto é, de disciplina e de autoridade moral. Caso não ocorra, segundo esse autor, o reconhecimento da autoridade do professor, é bem possível a desmoralização da classe no sentido de desordem e de tumulto. É premente considerar que não se trata de uma visão extremada de disciplina, pois, como qualquer pensador que transita nas áreas da Filosofia e da Sociologia, a discussão gira no viés conceitual e dinâmico, quer dizer, disciplina como autoridade moral, e não necessariamente reger todas as ações da criança, pois trata-se justamente de crianças. Por essa razão, conforme Durkheim (2011, p. 153):

não é necessário que a atitude das crianças, sua postura, sua maneira de caminhar, de recitar as lições, de redigir seus deveres, de carregar seus cadernos sejam predeterminadas com precisão. Uma disciplina entendida dessa maneira seria tão contrária aos interesses da verdadeira disciplina como a superstição é contrária aos interesses da verdadeira religião.

Aliás, para Durkheim, disciplina e autoridade têm função pedagógica, ou seja, são elementos que constituem, na perspectiva durkheiminiana, a verdadeira educação, isto é, elementos indispensáveis para reprodução da consciência moral coletiva. Por isso, nos termos deste do autor, educar é creditar ao docente a capacidade de reproduzir a sociedade que se espera, partindo desse ambiente que é a sala de aula, dado que, para Durkheim (2011, p. 154), “é através do professor que a regra é revelada à criança, é dele que depende tudo”.

Percebe-se que Durkheim empreende uma discussão de educação a partir da Sociologia da educação e a define como fato social. E a discussão apresentada é na via de demonstrar o debate em torno dessa compreensão conceitual de educação.

Contudo, consoante à discussão acima, não se pode aventar, na tese em curso, que essa modalidade de educação, definida nos escritos durkheiminianos, pode ou deve se configurar como educação emancipatória, ao contrário. Entretanto, conceitos que Durkheim usa em sua teoria sociológica da educação, serão retomados e, em alguma medida, adaptados por autores como Theodor Adorno e Arendt, com ênfase ao conceito de autoridade.

Com relação à discussão apontada por Durkheim, isto é, o papel do Estado no asseguramento da educação, é retomada por Bourdieu, autor francês, na obra *Razões Práticas*, especialmente no capítulo intitulado *Espíritos de Estado: Gênese e Estrutura do Campo Burocrático*. Na obra enfocada, o autor chama a atenção para o papel do Estado e sua força por meio das instituições. E com relação à escola, Bourdieu (2014, p. 92) faz uso de uma citação de Thomas Bernhard, que assevera: “a escola é a escola do Estado, na qual transforma jovens em criatura do Estado”. A discussão proposta por Bourdieu é de apresentação da força do Estado, quer dizer, não existe a possibilidade de a Escola não funcionar como deseja o Estado, pois, segundo o autor, a escola formal é construção do Estado.

Percebe-se que, em Durkheim, a escola deve funcionar como o Estado deseja. Todavia, considerando que essa possibilidade pode não acontecer, daí surge, segundo Durkheim, os problemas sociais e políticos. Já em Bourdieu, não existe tal possibilidade, pois, ainda segundo Thomas Bernhard, citado por Bourdieu (2014, p. 92): “quando entro na escola, entro no Estado, e como o Estado destrói os seres, entro na instituição de destruição dos seres”. Dessa maneira, em concordância com a discussão proposta e apresentada por Bourdieu, no texto citado, não há como efetivar a emancipação política se esta não for desejada pelo Estado. Entretanto, é uma resposta que não resolve o problema da tese, pois a questão é pensar o problema, isto é, o conceito de emancipação e sua efetivação nos espaços escolares formais, a partir dos autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno. Ainda que a questão não se resolva com Bourdieu, as considerações deste autor são imprescindíveis para o debate que circunscreve a tese.

Retomando a discussão de autoridade, Arendt, na obra *Entre o Passado e o Futuro*, dedica um capítulo à conceituação de autoridade. De acordo com Arendt, a educação precisa fortalecer o caráter conceitual da autoridade e, por isso, no atendimento à perspectiva mencionada. A autora faz um passeio pela história dos

filósofos gregos antigos, enfaticamente em Platão e Aristóteles, bem como na vida política romana para determinar, segundo Arendt, de forma clara o que se deve entender por autoridade. Assim, afirma a autora (2009, p. 129): “visto que a autoridade sempre exige obediência, ela é comumente confundida como alguma forma de poder ou violência. Contudo, a autoridade exclui a utilização de meios externos de coerção; onde a força é usada, a autoridade em si mesmo fracassou”.

Para Arendt, pensar o conceito de autoridade é sempre emblemático, tendo em vista que o passado evidencia experiências de *autoridade* como elemento de violência e de força. E, por conta disso, as pessoas têm repulsa ao conceito e temem o seu uso ou mesmo a defesa desse conceito, mas é preciso, ainda segundo a autora, tratar do conceito do ponto de vista filosófico, quer dizer, entendê-lo como algo dinâmico e preciso na construção da realidade política.

Para além dessa concepção arrolada acima, ou melhor, de autoridade, é preciso pensar ou repensar as práticas pedagógicas com base nessa noção tão cara para a história. Isso porque Arendt (2009) faz referência à obra *A Política*, de Aristóteles, para evidenciar o que seria autoridade, mesmo que seja no aspecto político, mas que corrobora para uma prática educacional emancipatória. Com relação a Aristóteles, mencionado por Arendt, a cidade é o lugar dos iguais. E este lugar é o espaço em que se pretende autoridade sem necessariamente fazer uso da força ou da persuasão. Sendo assim, de acordo com a autora, esse seria o conceito aristotélico que se aproxima de um bom uso de autoridade⁸⁵.

É certo que esse debate conceitual em torno da autoridade, bem como da disciplina em sala de aula, é bastante extenso e remete a uma infinidade de autores; todavia, não se pretende esmiuçar essa discussão conceitual, mas fazer referência aos autores já reportados, a saber, Durkheim e Arendt, para fundamentação do que é primordial – educação como elemento de emancipação nos escritos orteguianos e adornianos.

Para finalização deste capítulo, convém retomar uma discussão que já veio à tona, porém quase passou despercebida, a *formação do sujeito polivalente*. Esta é uma discussão bastante recorrente no cenário educacional, considerando que existe

⁸⁵ Theodor Adorno faz uso do conceito de autoridade que se assemelha ao conceito de Hannah Arendt. O mesmo será apresentado no capítulo seguinte, pois será utilizado num contexto diferente, ou seja, a visão adorniana é no sentido de transitoriedade e de construção de personalidade. Por essa razão, o mesmo foi deixado para um momento mais propício por conta da localização e contextualização teórica.

uma inclinação para formação do sujeito no que toca às necessidades do mercado. Conforme dito anteriormente, não há problema com relação a essa modalidade de ensino, o problema é pensar nessa forma de educação como a *redentora* de uma realidade política.

István Mészáros (1930), filósofo húngaro, estudioso do marxismo e herdeiro da filosofia de Lukács (1885 –1971), com quem trabalhou como assistente, escritor de diversas obras, das quais se destaca, no trabalho em curso, *Educação Para Além do Capital*. Nesta obra, o autor reflete sobre o modelo capitalista e adverte que a educação é refém do referido modelo, onde patrocina a exploração e a alienação do sujeito por meio da adequação da escola ao modelo da fábrica. À vista disso, segundo Mészáros, não se pode pensar o ato de educar como condição de adaptação, adequação e conversão à lógica do capital, ou seja, a escola é muito mais do que a formalização de sujeitos polivalentes, indivíduos para o interior das fábricas e da própria dinâmica da economia mercantil.

Emir Sader (1943), pensador brasileiro, também de formação marxista, professor, filósofo e cientista político, prefaciando a obra *A Educação para além do Capital*, adverte que (2004, p.15):

a educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumentos daqueles estigmas da sociedade capitalista: fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Em outras palavras, tornou-se uma peça de processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes.

Assim, educar, na perspectiva apresentada no excerto acima, significa ultrapassar os limites do mercado, reconstruir o modelo de educação, porque, de acordo com Emir Sader e Mészáros, só é possível diminuir as distâncias entre as classes sociais com um novo modelo de educação, educação socialista⁸⁶, que não seja pensado e praticado pelo sistema capitalista. A tese não faz defesa dessa linha de pensamento, como também não a rejeita. Faz uso desse expediente para fortalecer o debate e abrir canais de pensamento no que concerne à formalização do

⁸⁶Mészáros escreve um apêndice que integra o livro *O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico*, que se intitula: *Educação: o desenvolvimento contínuo da consciência socialista*. Este apêndice é também publicado como parte do livro *Educação para além do Capital*. Nesse texto Mészáros (2004, p. 79) faz a seguinte observação: “O papel da educação não poderia ser maior na tarefa de assegurar uma transformação socialista plenamente sustentável”.

conceito de emancipação política e, de forma especial, averiguar em que medida o Estado contemporâneo contribui ou não para a efetivação de uma política educacional emancipatória.

Já se objetou que Ortega y Gasset não era marxista e que não se pretendia como marxista. Por isso, a questão que provoca o pensamento orteguiano é para além das questões econômicas e sociais. No que toca à questão da educação, o filósofo não é diferente, isto é, não discute a educação a partir das classes sociais ou das relações econômicas que permeiam a sociedade capitalista.

Educação é, nos escritos orteguianos, uma preparação para o futuro, uma aventura filosófica no sentido de viver o drama humano que se apresenta cotidianamente a cada sujeito. Por conta disso, educar significa preparar o indivíduo para aventurar-se no drama cotidiano da vida, ou seja, potencializar a existência humana no sentido de assumir a circunstância, desvendando as contradições e fazendo escolhas com responsabilidade e compromisso com a vida⁸⁷ existencial e circunstancial.

Conquanto, mesmo que Ortega y Gasset não se considere um autor marxista e faça uma teorização bastante independente do expediente marxiano, é notório que a sociedade contemporânea é uma sociedade de classes e, como resultado, é pensada e orquestrada hegemonicamente por quem detém o poder econômico. Por outro lado, para o filósofo espanhol a vida é muito mais do que economia e, por isso, critica Marx na aceção de redução da vida e suas relações existenciais e circunstanciais ao modelo econômico. De acordo com Ortega y Gasset (1990, p. 32), com relação à sociedade de classes pensada por Marx:

o que interessava a filosofia de Marx era determinar que tudo de mal que compõe a história social humana, religião, política, moral são sempre formas de realidade econômica, que não tem sentido sem a referência com o mundo econômico. (ORTEGA Y GASSET, 1990, p. 32).

Para Ortega y Gasset, a vida deve ser muito mais do que pensava Marx, a vida é um drama que ultrapassa os limites da economia e se desenvolve como política, arte, educação, religião, etc. Por esse motivo, o filósofo espanhol alude contra a sociedade de classes e postula uma noção de educação para a vida, para o

⁸⁷ É importante esclarecer que os conceitos de existência e circunstância são próximos, mas que diferem na medida em que os mesmos são usados ao lado do conceito de vida. No caso acima, a existência é a vida singular e a circunstância a vida social.

futuro. Entretanto, é possível, numa sociedade de classes, ou ainda, numa sociedade capitalista, efetivar uma prática educacional nos moldes orteguianos?

A questão posta é, como todas que até o momento foram aventadas, complexa. Primeiro –em consonância com Ortega y Gasset, a discussão em torno das classes sociais é uma questão secundária, quer dizer, sempre existiram, economicamente falando, grupos sociais. Segundo, ainda de acordo com o autor espanhol, a questão econômica ou de classes é um dentre muitos problemas que solapam a sociedade contemporânea. E, de modo consequente, falar de educação é falar de uma preparação para a vida, independentemente das questões econômicas e sociais. Sob esse viés, educar é uma tarefa essencial para emancipação da pessoa humana, uma vez que, por meio dela, é que se prepara o futuro. José Maurício de Carvalho (2002, p. 471-472), filósofo brasileiro, professor e estudioso do pensamento orteguiano, faz a seguinte interpretação do que significa, na perspectiva de Ortega y Gasset, preparar alguém para o futuro:

o que significa preparar alguém para o futuro? Significa ensinar a responder aos desafios que a vida trará. Já vimos que isso não significa, segundo Ortega, negar o legado das gerações passadas nem é uma fuga do presente em direção a uma concepção pedagógica anárquica diante de um futuro absolutamente desconhecido. Preparar os homens para o que está se organizando ou se articulando no horizonte próximo da história é prepará-los para as mudanças. Essa é a experiência da geração de Ortega.

Decerto que essa discussão é, seja a de Ortega y Gasset ou a de José Maurício, subjetiva. Futuro compreende uma série de implicações e preparar alguém para essa realidade que se espera é justamente atinar para o desconhecido. Dessa forma, emancipar politicamente é, no entendimento orteguiano, apostar no futuro. Porém, o elemento capital que sinaliza para uma conceituação de emancipação é, indubitavelmente, a formação de um novo tipo de homem. Em suma, no momento presente, a escola precisa concentrar suas forças para impossibilitar o surgimento do homem-massa. Todavia, não havendo capacidade intelectual e educacional para essa empreitada, faz-se premente, de acordo com Ortega y Gasset, inviabilizar a ação da massa na sociedade contemporânea.

Diante do cenário delineado, a perspectiva de educação política é centrada na tipologia de homem e na sua relação com a circunstância. Nesse sentido, falar de uma emancipação política em Ortega y Gasset é para além da formação acadêmica e sim da formação perspectivista da vida, ou seja, a vida no paraíso – o drama

filosófico. A escola deve, a partir do paraíso, formar o novo Adão, paraíso enquanto circunstância e Adão como sujeito integrante dessa circunstância-mundo.

A questão apontada por Durkheim, com relação à função da educação, é desdobrada, em alguma medida, nos escritos orteguianos. A geração adulta é responsável pela formação da geração mais jovem, quer dizer, na concepção de Ortega y Gasset (1987, p. 78), “não somos disparados sobre a existência como uma bala de fuzil, cuja trajetória já está absolutamente determinada. A fatalidade com que deparamos ao entrar neste mundo – o mundo é sempre este, este de agora – consiste no contrário”. A geração adulta, de posse de uma formação salutar, precisa assegurar à geração jovem as potencialidades de compreender e transformar o mundo circunstancial que emoldura o homem, mas não o determina.

O homem é lançado no mundo, todavia, não é determinado semelhante a uma bala de fuzil, diz o autor. Contudo, uma vez no mundo, é preciso que alguém, no primeiro momento se responsabilize no sentido de mostrar os caminhos e não necessariamente o caminho. A geração adulta carece, com dose de nobrezas, potencializar nessa geração mais jovem, por meio da educação, a inquietação filosófica, política e poética. Por assim dizer, resta uma nova questão: em que consiste emancipar o homem e torná-lo, na sociedade contemporânea, homem-especial? Esta e tantas outras questões apontadas nesse capítulo serão realocadas no último momento da tese como elemento nodal do trabalho de pesquisa.

CAPÍTULO III

3. ORTEGA Y GASSET VERSUS THEODOR ADORNO: IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DO CONCEITO DE *EMANCIPAÇÃO POLÍTICA*.

Neste terceiro capítulo, seguindo a mesma linha de raciocínio do capítulo anterior, que é a de discutir, a partir de um material bibliográfico, o pensamento político do autor que é base para o desenvolvimento da tese, a saber, o filósofo

alemão Theodor Adorno (1903 – 1969). Para tanto, é importante destacar que não se pretende fazer um estudo minucioso de todo pensamento adorniano, pelo contrário, busca fazer um recorte na obra *Educação e Emancipação*, uma vez que a obra trata, de forma muito específica da conceituação, de *emancipação política*. De igual modo, também pretende-se esclarecer que não será feito um estudo exaustivo do pensamento adorniano, isto é, apontando as influências teóricas e seu desdobramento em outros autores, como fora feito com autor espanhol, Ortega y Gasset, isso porque a discussão, no que refere-se a Theodor Adorno, será pontual e centrada na obra já mencionada, *Educação e Emancipação*.

Theodor Adorno foi sociólogo, musicólogo, filósofo e compositor. Um homem de família nobre e que teve, desde cedo, acesso as grandes escolas de seu tempo. Este autor é destacado como um dos expoentes da Escola de *Frankfurt*⁸⁸, ao lado Max Horkheimer e Walter Benjamin, com quem nutriu uma forte amizade.

Dito isso, a pretensão é a de fazer uma relação do autor acima com o pensamento de Ortega y Gasset. Todavia, faz-se mister esclarecer que a relação é no sentido de apontar o que existe de comum na conceituação de emancipação política, pois os autores enfocados são de tempos semelhantes, mas de realidades diferentes, ou ainda, de concepções que destoam, e muito, do ponto de vista da formação e posição política. Basta dizer que Ortega y Gasset não se classificam como marxistas, ao contrário de Theodor Adorno que, na Escola de Frankfurt, pensa, a partir da Teoria Crítica, a revisão do pensamento de Karl Marx com intuito de torná-lo atual. Todavia, não é a única divergência entre Ortega y Gasset e Theodor Adorno. Diante do exposto, a discussão que se pretende é de localização e de formalização de conceito, *emancipação política*, enquanto sinônimo de virtude.

3.1 Theodor Adorno e Ortega y Gasset: aproximações conceituais

Certamente, uma relação de/entre autores é sempre perigosa, tendo em mente que, em muitos casos, é comum a tomada de posicionamento, com ênfase ao quando a questão é memorada com base na apresentação e debate de conceitos políticos. Entretanto, não se pretende fazer juízo de valor em torno dessa relação

⁸⁸Para Barbara Freitag (1990, p. 10), “com o termo ‘Escola de Frankfurt’ procura-se designar a institucionalização dos trabalhos de um grupo de intelectuais marxistas, não ortodoxos, que na década dos anos 20 permaneceram à margem de um marxismo-leninismo ‘clássico’, seja em sua versão teórico-ideológica, seja em sua linha militante e partidária”.

conceitual com base nos autores, mas articular um debate teórico com vistas à formalização do conceito *emancipação política*.

É sabido que Theodor Adorno, semelhante a Ortega y Gasset, não se configura como autor radicado da educação. Todavia, sua contribuição sociofilosófica é significativa para se pensar educação e, principalmente, educação política como mecanismo de emancipação. Por essa razão, é que se faz pertinente uma relação entre esses dois autores, para facilitação conceitual do que se pode denominar de *emancipação política*, como equivalente de virtude, proposta da tese em curso.

Theodor Adorno não pode ser considerado um entusiasta da chamada *emancipação política*. Primeiro, porque o autor é um filósofo pessimista e não reconhece a emancipação como realidade objetiva, o que não implica em dizer que ela, a emancipação, não possa acontecer; e, segundo, para que ela aconteça, é preciso, segundo o referido autor, repensar o modelo educacional, fazer mudanças e provocar fissuras na cultura do “esclarecimento”. Dessa forma, a emancipação política é, nos escritos adornianos, uma aposta filosófica.

No que refere-se à “cultura do esclarecimento”, mencionada acima, Theodor Adorno, justamente com Max Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento*, (1975, p.16), vão afirmar o seguinte: “mas, completamente iluminada, a terra resplandece sob o signo do infortúnio triunfal. Ambos os autores fazem uma crítica ao modelo de racionalidade que fora proposto pelo esclarecimento, com ênfase ao modelokantiano de esclarecimento. Ainda segundo os autores de *A Dialética do Esclarecimento*, o programa do iluminismo era o de livrar o mundo dos “mitos”, ou seja, da ignorância. O esclarecimento, proposta iluminista, não condicionava, principalmente no campo educacional, alternativa política contra a barbárie e, tampouco, como uma via sólida nos termos de uma racionalidade emancipatória. Nas palavras de Alex Thomson, autor de *Compreender Adorno* (2010, p.135-136):

como já vimos Adorno argumentar, o homem acredita que a razão o separa dos animais. Como isto serve para justificar sua exploração pelo homem, e, portanto, a contínua participação do homem na violência e anarquia da natureza, a razão revela ser não o motor da libertação do homem, mas apenas um meio adicional de sua escravização.

Para Alex Thomson, Theodor Adorno e Max Horkheimer fazem incisivas críticas contra o programa kantiano de iluminismo, em razão desta

instrumentalidade, sobretudo para com a natureza. Nesse tocante, a racionalidade que deveria ser emancipatória, torna-se escravizadora. É certo que, ainda segundo a assertiva, há doses de pessimismo na obra de Theodor Adorno, principalmente, com relação ao programa iluminista de racionalidade e, por isso, as críticas adornianas são parte constitutiva de uma filosofia política em movimento.

A severidade da crítica de Theodor Adorno e Max Horkheimer, na obra *Dialética do Esclarecimento*, recoloca o problema que assola a sociedade contemporânea – *com a racionalidade instrumental adveio a barbárie*⁸⁹. Esta era a tônica do momento histórico em que se encontrava a Escola de Frankfurt, ou seja, colocar o *Instituto de Pesquisa Social*, a serviço da compreensão histórica e crítica da realidade política alemã e, conseqüentemente, da Europa.

O objetivo não é adentrar nos pormenores da teoria crítica de Theodor Adorno, muito menos na elaboração política e filosófica deste autor, como já relatado, mas antes de tudo, teorizar a partir da compreensão educacional, ou seja, da teorização político-pedagógica adorniana com relação à emancipação política que é desenvolvida na obra *Educação e Emancipação*, isso porque, a tese em curso busca uma relação pontual e direta da discussão de emancipação adorniana com a pedagogia raciovitalista de Ortega y Gasset.

Theodor Adorno, na obra *Educação e Emancipação*, contribui para a formalização conceitual de emancipação política. No entendimento é fundamental compreender a educação como elemento de formação política, ou seja, formação para o cidadão crítico, cidadão político e cidadão participativo da vida pública. Conforme aludido anteriormente, o autor é um filósofo pessimista, só que as observações e ponderações políticas podem apontar para uma realidade diferente, desbarbarizada, pois, nas palavras de Theodor Adorno (2000, p. 155), “a tese que

⁸⁹ Há um quadro de Klee que se chama *Ângelus Novus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso. Cf. BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito de história**. In: LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005. A figura que corresponde a dialética entre o progresso e a barbárie.

gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia”.

Na citação acima percebe-se um autor preocupado com os destinos da humanidade e, de forma especial, da Alemanha de seu tempo. Tal preocupação se faz em razão da cultura política que solapou a sociedade daquele tempo e que poderia, segundo ele, repetir-se em sociedades futuras, considerando que o elemento da barbárie não é pensado e atacado em sua raiz; pelo contrário, é desconsiderado como elemento capital e, por conseguinte, se traduz de forma normal, admissível e tolerável nas mais significativas instituições, sejam elas políticas, sociais e educacionais.

Ainda que não exista um projeto político-pedagógico formal definido em termos de universalização, o autor requer da educação um caráter político, ou melhor, uma formação à política. Exige-se da educação a antecipação contra o barbarismo contemporâneo, dado que, nas palavras de Theodor Adorno, (2011, p.119), “a exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação”. De acordo com o pensamento de Theodor Adorno, cabe uma questão: como é possível evitar a barbárie, ou, dito de outro modo, em que consiste emancipar?

Esta é a primeira de outras tantas questões que carecem de respostas. Para o autor, o primeiro passo é a conscientização⁹⁰. Todavia, Theodor Adorno admite que é desesperador o fato de uma conscientização para uma ação que em si é danosa, ou seja, perigosa, violenta e desumana, quer dizer, não cabe falar de conscientização para não praticar a barbárie, pois, no seu entendimento, a barbárie é a regressão ao primitivismo e anula qualquer sinal de humanidade. Por isso, conforme Theodor Adorno (2011, p. 155):

entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de

⁹⁰De acordo com Theodor Adorno (2011, p.120), “a reflexão a respeito de como evitar a repetição de Auschwitz é obscurecida pelo fato de precisarmos nos conscientizar desse elemento desesperador, se não quisermos cair presas da retórica idealista”.

que toda esta civilização venha explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza.

A citação adorniana alerta para o que deve ser a educação: evitar a barbárie. Mas, ainda de acordo com o autor, a educação parece não dar conta dessa função, um vez que, segundo ele, a educação não consegue acompanhar a civilização no sentido de avanço, como aconteceu com a tecnologia e, por isso, ainda em consonância como excerto, há uma força primitiva que impulsiona esse homem civilizado à barbárie, quer dizer, há uma deformidade com relação à formação desse homem que consegue, ao mesmo tempo, ser um civilizado do ponto de vista do avanço tecnológico, mas um bárbaro do ponto de vista da ação para com o outro, o diferente.

Desse modo é que, segundo o autor, a educação precisa ressignificar sua prática pedagógica na acepção de assegurar ao educando a conscientização. E esta educação deve assumir como tarefa-mor, por meio de seus agentes, a formação crítica e de rompimento com a cultura do barbarismo cotidiano⁹¹. A construção dessa alternativa política nasce do próprio cotidiano, ou seja, a escola precisa enfrentar o que parece banal, mas que, no fundo, conforme o pensador alemão, é a semente do barbarismo – a vida como ela é. Essa conscientização se traduz como compreensão da vida e seu dilema no entorno do que se denomina civilização.

A referida conscientização advinda dos textos adornianos deve provocar um olhar acurado para a vida que se traduz nos escombros de uma sociedade desumanizada; em outros termos, de uma sociedade capitalista que propicia, na ordem do dia, o individualismo no sentido de *ser* o que não se pode *ser*. O *ser* aqui deve ser pensado como algo externo e que se faz no mundo, ou melhor, o *ser* que

⁹¹ Para Theodor Adorno, esse barbarismo sempre é cometido contra os mais fracos e, em alguma medida, os mais felizes. Segundo ele (2011, p. 122), “um esquema sempre confirmado na história das perseguições é o de que a violência contra os fracos se dirige principalmente contra os que são considerados socialmente fracos e ao mesmo tempo – seja isto verdade ou não – felizes”. Não só com relação às grandes perseguições, mas é comum, muito comum, nos dias atuais, que, no cotidiano do homem simples, a violência opere de forma diretiva e concentrada, seja pela força de uma polícia impregnada pelo preconceito social, seja pela falta de ação do poder público, seja pela limitação das oportunidades e pela falta de asseguramento de direitos. Por tudo isso é comum que a barbárie seja mais do que um fantasma que atormentava o filósofo Theodor Adorno; ela, a barbárie, é realidade que acomete a vida do homem simples. De acordo com José de Souza Martins (2011, p. 10), “nessa adversidade, a questão é saber como a história irrompe na vida de todo dia. Como, no tempo miúdo da vida cotidiana, travamos o embate, sem certeza nem clareza, pelas conquistas fundamentais do gênero humano; por aquilo que liberta o homem das múltiplas misérias que o fazem pobre de tudo: de condições adequadas de vida, de tempo para si e para os seus, de liberdade, de imaginação, de prazer no trabalho, de criatividade, de alegria e de festa, de compreensão ativa de seu lugar na construção social da realidade”.

se constrói com a mercadoria⁹² e torna-se a partir dela e com ela. Esta formação do homem de consciência deve provocar, nos escritos adornianos, as fissuras na sociedade capitalista e promover uma nova forma de viver no mundo, ou seja, de *ser* no mundo.

Por outro lado, Theodor Adorno não é o único pensador que outorga para a escola a responsabilidade de formar criticamente o sujeito para as adversidades que a própria sociedade reclama; entretanto, para o autor, existe uma correspondência entre escola e sociedade e, conseqüentemente, escola e barbárie.

Não quer dizer, com isso, que a educação seja responsável pela barbárie, não é essa a questão; mas não há, no tempo deste autor, uma preocupação do modelo educacional com a prática da barbárie. Em outras palavras, a violência contra as minorias segregadas, a intolerância para com as diferenças religiosas e políticas, bem como a indiferença para com as questões sociais eram problemas que não reclamavam da educação uma atenção especial, pelo contrário, tais questões não estavam na pauta do modelo educacional e, por consequência, as necessidades que cercavam a escola eram outras. Frente à realidade política e pedagógica retratada, reclamava Theodor Adorno, (2011, p. 119), “qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita”.

A assertiva adorniana busca, dentre outras coisas, debater a agenda educacional no sentido de refazer a pauta para que a escola, a partir de uma nova identidade, seja capaz de propiciar olhares diretivos para o fato que é, segundo ele, o mais urgente, a saber, o barbarismo cotidiano. Dessa maneira, de posse de novos olhares educacionais, será possível colocar a discussão de Auschwitz na ordem do dia, mais precisamente da barbárie, no centro das questões políticopedagógicas.

O ponto capital para a tese em curso é o conceito de *emancipação política*, mas para que se possa falar de emancipação, especificadamente no pensamento adorniano, deve-se levar em consideração o momento histórico em que se encontrava o autor, ou seja, o momento que ele próprio denominou de período da barbárie. O momento histórico é, justamente, a ascensão do Nazismo, que ocorreu,

⁹² Mercadoria no sentido marxiano, ou seja, segundo Karl Marx (2011, p. 57), “a mercadoria é, antes de mais nada, um objeto externo, uma coisa que, por suas propriedades humanas, seja qual for a natureza, a origem delas, provenham do estômago ou da fantasia”. Essa mercadoria, exterior ao homem, provoca, neste mesmo homem, o sentimento de ser a partir dela, a mercadoria, isto é, o ser se completa e se faz em nome desse objeto externo.

na Alemanha, depois da Primeira Guerra Mundial, onde a Alemanha se encontrava numa profunda crise econômica. É nesse contexto histórico, contexto de violação dos direitos humanos, que Theodor Adorno retoma o conceito de virtude, dos gregos antigos, para formalizar o conceito de *emancipação política* contra a barbárie que assolava a vida humana.

O conceito de virtude, no entendimento adorniano, ganha força e sentido, considerando que passa a ser denominado de emancipação. De acordo com Theodor Adorno, emancipar corresponde conscientização, ou seja, fazer com que o sujeito observe o mundo a partir do próprio mundo, mas sem a maquiagem da cultura de massa e da semicultura⁹³, que fora desenvolvida na sociedade contemporânea.

Por conta disso, segundo Theodor Adorno, a escola deve promover essa formação crítica – criar condições para a emancipação com base na conscientização dos agentes que povoam a escola. Conscientização é um recurso quase que retórico, pois é bastante recorrente o uso desse termo para designar ação política, designar compreensão e, em determinados momentos, lucidez, sensatez, entre outras coisas. Sob esse viés, pode-se dizer que, em algumas ocasiões, o uso da palavra conscientização é tomado em sentido retórico.

Para Theodor Adorno, a discussão ultrapassa os limites da retórica, porque para o autor, a conscientização é sinônimo do binômio reflexão/ação. E de um binômio que se interliga, quer dizer, não basta conscientizar-se do fato em si, mas, para além da consciência, a ação deve corresponder com a consciência no viés de ouvi-la e orientar-se por ela para uma práxis cotidiana. Essa consciência/ação é o resultado, no sentido formativo, da educação com relação aos seus agentes que passam, após um longo período na escola, a definir o mundo, seja para o bem ou para o mal.

Tal conscientização, tomada no viés retórico e não no sentido de formação política, permeia espaços, onde pessoas se dizem esclarecidas e capazes não só de pensar a política, mas também direcionar os caminhos de uma política plena. Não é sem razão que nasce o adágio: o indivíduo consciente difere do povo, tendo em

⁹³A noção de semicultura advém da compreensão de que o homem da sociedade contemporânea recebe uma formação distorcida da realidade, quer dizer, não consegue, com base na racionalidade instrumental, compreender o mundo e participar dele, do próprio mundo, de forma consciente e emancipada e, por isso, por meio dessa semicultura, ou visão parcial da realidade é a forma distorcida que o homem tem de pensar a circunstância em que ele se encontra.

vista que o povo não tem consciência e age de acordo com seus desejos e suas paixões⁹⁴. Tal retórica é usada comumente quando se pretende fazer uma fratura entre ele, isto é, esse grupo denominado de conhecedor e representante da política e o povo, classe despossuída de consciência.

Conscientização, para Theodor Adorno, ultrapassa os limites de uma retórica política; o autor objetiva chamar de conscientização a condição de emancipado nos termos de uma Filosofia política em movimento. E, por isso, todos os esforços educacionais precisam contemplar essa condição pedagógica, a saber, formação política e cidadã. Mas o que se pode dizer então de educação, do ponto de vista conceitual adorniano? Nas palavras do próprio Theodor Adorno (2011, p. 141):

a seguir, e assumindo o risco, gostaria de apresentar a minha concepção inicial de *educação*. Evidentemente não assim chamada de modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma *consciência verdadeira*. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política.

A discussão em torno da consciência é bastante presente na Filosofia adorniana, já que é dela, a consciência, a responsabilidade de adentrar no coração dos indivíduos e fazê-los pensar e agir em razão de uma nova sociedade, ou seja, de uma sociedade desbarbarizada. Para tanto, a escola é a portadora dessa formação política, pois a conscientização é, em conformidade com Theodor Adorno, um ato político. Não se trata, nas palavras do próprio Theodor Adorno, de uma modelagem de pessoa, ou seja, da formação de um tipo genérico de homem; pelo contrário, aventa para formação singular e política do sujeito finito que, dentre outras coisas, é o responsável primeiro pelos destinos da civilização.

A concepção de educação é, no itinerário adorniano, formação política para cidadania. A escola é o espaço de politização e, assim, deve, além de produzir conhecimento, produzir consciência verdadeira, isto é, promover conhecimentos capazes não se de compreensão do mundo, mas de mudança de mudo na acepção

⁹⁴ Quem nunca ouviu a expressão de que o povo troca o voto por bagatela, quer dizer, vota por interesses e motivado por um sentimento de troca? Essa acusação é uma realidade que ultrapassa as fronteiras brasileiras e corta não só a América Latina, mas uma parte significativa de nosso mundo. E quantas vezes pessoas, denominadas esclarecidas, negociaram voto e apoio por cargos e benefícios para amigos e parentes? Por essa razão é que a palavra consciência deve ser tomada em viés amplo; do contrário, torna-se retórica e sua equivalência com a emancipação, no sentido conceitual, perde o sentido.

de melhoramento dos espaços públicos e privados. Quando, no excerto, o autor diz que a escola não pode se reduzir à transmissão de conhecimento, não se trata de uma espécie de desvalorização do passado e seu acúmulo de informação e conhecimento; pelo contrário, trata-se de olhar o passado e construir novos conhecimentos a partir do momento presente, para que no futuro não se repita o passado, sobretudo o passado de barbárie. Essa nova construção é, no momento presente, dentre outras coisas, fazer da escola um lugar de conexão com os problemas da sociedade.

Essa ação pedagógica, ou seja, formar para uma consciência ativa, é o primeiro pressuposto teórico de uma sociedade desbarbarizada. O segundo passo, ou pressuposto adorniano, seria formar para adaptação. Esta palavra sinaliza para uma complexidade no bojo da interpretação, pois falar de adaptação, no pensamento de Theodor Adorno, não significa aceitação de uma realidade já pronta; ao contrário, ainda que pareça, ou seja, que a conceituação remeta para esse entendimento, não é e não deve ser tomado nesse sentido o conceito de adaptação, mas, ainda segundo Theodor Adorno (2011, p. 143), “a educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo”.

Adaptação tem como objetivo preparar o indivíduo para que ele consiga não só compreender o mundo, mas nele sobreviver como agente político, não no viés aristotélico. A questão não é essa, mas que o indivíduo consiga olhar o mundo como realmente é, como pode ser e o que se pode, frente às adversidades, fazer para melhorá-lo ou conservá-lo. Essa prática pedagógica pode, no entendimento adorniano, desde as primeiras idades, fortalecer a formação da criança para compreensão das durezas da realidade, assim como da possibilidade de enfrentá-la no cotidiano.

Theodor Adorno reconhece as limitações do conceito de adaptação e, por isso, adverte para uma compreensão mais ampla do que se denomina adaptação, porque adaptação é muito mais que aceitar uma realidade e acatá-la como única e intransferível. Adaptar-se é sentir-se forçado a viver num mundo⁹⁵ que, dentre outras coisas, é palco de contradições, de conflitos e de tragédias. Por essa via, adaptar-se

⁹⁵ A noção de mundo aqui é tomada no sentido trabalhado pelo filósofo Maquiavel: o mundo como um lugar de perigo, de contradições, de lutas e disputas cotidianamente.

nele é viver com ele, é suportá-lo sob o viés de viver para transformá-lo quando assim for possível.

Esta adaptação ao mundo, conceito polissêmico na Filosofia adorniana, pode se traduzir como aventura, ou seja, a escola precisa formar o indivíduo para se orientar no mundo; todavia, no mundo que é e não no mundo que pode ser, pois o mundo que pode ser nasce do mundo que é. Se o indivíduo consegue se adaptar ao mundo que é, certamente o mundo que pode ser torna-se viável, considerando que a conscientização política transformará o que é no que pode ser; em outros termos, não se pode esquecer a história, não se pode negá-la, mas é perfeitamente possível não repeti-la a partir do adaptar-se ao mundo, ao mundo que deve ser. Conforme dito, adaptar-se é uma aventura amadurecida de enfrentamento e aceitação da vida como ela é. De posse desse reconhecimento, o homem adaptado, ou seja, conhecedor das circunstâncias, pode provocar as fissuras na estrutura política e social para uma sociedade desbarbarizada.

O filósofo Ortega y Gasset, ao tratar do conceito de adaptação, toma-a no sentido duplo, quer dizer, pode ser, do ponto de vista filosófico, positivo e negativo. No primeiro caso, na acepção positiva, o homem-especial reconhece o mundo e elava-se à condição de especial, ou melhor, assume sua vocação de singularidade e de agente da circunstância. Desse modo, o sentido positivo se faz na medida em que o sujeito é formado para compreensão da diversidade que o mundo em si apresenta e, por conta disso, da escola surge, segundo Ortega y Gasset, a responsabilidade de provocar nos seus agentes a vocação salutar de ser um homem-especial, quer dizer, de adaptação enquanto reconhecimento e imbricação com a circunstância.

O homem-especial, na visão orteguiana, entende o mundo, orienta-se no mundo, mas provoca mudanças no mundo, pois o mundo é um eterno porvir. Logo, adaptar-se é lançar-se na condição do novo Adão, aquele que deve conhecer o mundo e, na sequência, mudá-lo, porque a condição do homem-especial é uma condição de inquietação, de desbravamento e de singularidade.

O sentido negativo do termo *adaptação*, na compreensão orteguiana, ocorre quando o sujeito se torna multidão, homem-massa. Essa adaptação ou sujeição à realidade como homem-massa é um dos grandes problemas contemporâneos, pois a falta de perspectiva, de conexão com ideias de nobreza e de vida plena acaba

propiciando, na multidão, um nivelamento vulgar, uma irracionalidade política que promove a barbárie. O sentido negativo é, justamente, quando o homem-massa não observa que a vida pode ser muito mais do que ela é, que a vida pode ser diferente e, por isso, aceita a vida e se deixa determinar pelas circunstâncias.

Vale acrescentar que Ortega y Gasset não trabalha de forma exaustiva o conceito de adaptação, como bem o fez o filósofo alemão, Theodor Adorno. As considerações orteguianas são no sentido filosófico, ou melhor, no viés de provocação para dizer que o conceito serve tanto para pensar o homem-massa quanto para pensar o homem-especial. E que, no fundo, adaptação é conhecimento da circunstância, isto é, compreendê-la para agir, seja como homem-massa ou como homem-especial.

Decerto que os problemas, do ponto de vista filosófico, são, na sociedade contemporânea, quase que simétricos, ou seja, requerem dos indivíduos posições e respostas para aquilo que é quase que comum nos debates e discussões de um tempo presente. Por essa razão, Theodor Adorno e Ortega y Gasset partilham dos mesmos problemas, a barbárie cotidiana.

Entretanto, com relação à ponderação, assim como às alternativas de ambos os pensadores, é possível e passível que os mesmos tomem caminhos destoados. Nesse sentido, com relação aos conceitos que circunscrevem a educação, pode-se objetar um consenso com relação à função da educação na formação desse novo homem, que se espera para um novo tempo, ou seja, para uma sociedade desbarbarizada. Dessa maneira, a função educacional é, principalmente, emancipar os indivíduos, torná-los virtuosos, contra o barbarismo cotidiano.

Conforme assinalado em momentos anteriores, ambos os autores dispõem de certa dose de pessimismo, ao passo que não são entusiastas de uma sociedade desbarbarizada, porque o homem que se apresenta à frente do seu tempo é, especificadamente, um homem-massa de consciência coisificada. Em outros termos, um homem que não é senhor de si mesmo, que não dispõe de vocação humanitária, de ideais nobres e, por conseguinte, este homem se configura como um *animal de rebanho*⁹⁶. O que não significa dizer que Theodor Adorno e Ortega y Gasset não

⁹⁶ Tanto Theodor Adorno quanto Ortega y Gasset vão fazer uso do pensamento nietzschiano para formalização de suas teses, pois é bastante visível a influência desse autor alemão na construção conceitual adorniana e orteguiana.

possam teorizar em torno de possíveis perspectivas para construir, conceitualmente, *emancipação política*.

O pessimismo, ou ainda, o desencantamento para com a possibilidade de um mundo verdadeiramente humano e desbarbarizado advém, nas palavras de Ortega y Gasset, de uma observação visual, ou seja, da presença ostensiva da multidão em todos os lugares, sobretudo lugares especiais. Nessa linha de entendimento, as massas, composição de homem-massa, diz Ortega y Gasset (1987, p. 48), “faz sucumbir tudo que é diferente, egrégio, individual, qualificado e especial”. Essa ação de violência, de barbárie e de repulsa para com o diferente promove uma rebelião na vida pública e desfaz a vida privada em razão de um sentimento de ódio para com as diferenças.

Essa ação que é visível, segundo Ortega y Gasset, de um canto ao outro do mundo, faz com que não reste esperança para um porvir político e mais humano. As massas, na sociedade contemporânea, rebelaram-se e forjaram um novo sentimento de humanidade – violência. Essa violência é orquestrada, sobretudo contra quem não é como todo mundo, isto é, contra quem é diferente, que não pensa como todo mundo, quem não vive como todo mundo e quem não se sente como todo mundo.

Esse mesmo sentimento de pessimismo e de desencantamento é compartilhado por Theodor Adorno, com ênfase na obra *Educação e Emancipação*, pois, segundo o autor, a sociedade contemporânea, especialmente em lugares de tradição educacional, permite que barbáries como Auschwitz aconteçam e se desenvolvam. Nesse tocante, o autor aludido faz referência, na obra indicada, de países como a Alemanha que não só, por meio de seus intelectuais, tutelou a barbárie, mas a justificou. Para o autor, parece existir um problema na lógica dessa humanidade que não só tutela tamanha barbárie, como também a justifica em nome de um pretenso progresso. Por esse motivo, adverte o pensador alemão (2006, p. 15):

como pode um mundo tão desenvolvido cientificamente apresentar tanta miséria? Este é o problema central: o confronto com as formas sociais que se sobrepõem às soluções racionais [...]. Assim como o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação, por encontrar-se vinculado a uma determinada formação social, também acontece com o desenvolvimento no plano educacional. Como pôde um país tão culto e educado como a Alemanha de Goethe desembocar na barbárie nazista de Hitler?

O desencantamento para com a educação faz-se, no pensamento adorniano, em razão do distanciamento que existe entre educação e sociedade. E sociedade no sentido de civilização⁹⁷, tendo em vista que um país que dispõe de avanço nas áreas científicas, tecnológicas e mesmo na educacional permite que, paralelo a tudo isso, sobrevenha o barbarismo contra os diferentes. Assim, questiona Theodor Adorno, como pode se desenvolver e tomar corpo, na Alemanha de Goethe, o nazismo de Hitler? A pergunta não carece de resposta, pois trata-se de uma provação crítica com relação à dicotomia que existe entre escola e sociedade, ou ainda, educação e progresso.

Tal relação dicotômica que ocorre entre educação e sociedade extrapola a realidade circunstancial de Theodor Adorno, especialmente no que diz respeito à função que tem a educação. Esta função é aqui trabalhada no viés de preparar os indivíduos para a vida em sociedade. De fato, é uma relação de mão dupla, quer dizer, não se pode negar os avanços tecnológicos e científicos, bem como as descobertas da engenharia genética e tantos outros procedimentos que apontam para um alto grau de civilização e de crescente desenvolvimento nas mais diversas áreas do conhecimento na sociedade contemporânea. Entretanto, é parca a relação de toda essa engrenagem de desenvolvimento com a vida circunstancial, ou seja, com a vida em seu sentido finito.

É notável que existe uma relação desse desenvolvimento tecnológico e científico com a vida humana, mas não necessariamente na acepção universal, ou melhor, para com a vida de todos os indivíduos⁹⁸. É por isso que, seja no pensamento orteguiano ou adorniano, não existe, segundo esses autores, nenhuma correspondência entre desenvolvimento e educação. Dessa maneira, para Ortega y Gasset e Theodor Adorno, faz-se premente que a educação consiga estabelecer vínculos e relações mais efetivas com a vida cotidiana, ou seja, que a sociedade

⁹⁷ De acordo com Freud (2006, p. 27), na obra *O Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos*, “ficou sendo então tarefa dos deuses nivelar os defeitos e os males da civilização, assistir os sofrimentos que os homens infligem uns aos outros em sua vida em conjunto e vigiar o cumprimento dos preceitos da civilização, a que os homens obedecem de modo tão imperfeito”. A assertiva remete a uma quase impossibilidade de rompimento com a barbárie, pois, conforme Freud, fica assegurada aos deuses tamanha função.

⁹⁸ Não se trata de evocar, segundo Marx, uma ciência para cada classe; ou seja, no entendimento marxista, se os economistas são os teóricos que promovem ciência para os burgueses é preciso que os comunistas e socialistas promovam ciência para os trabalhadores. A questão é para além desse entendimento marxista; pretende-se apontar a dicotomia existente entre esse desenvolvimento científico e tecnológico com a escola, ou melhor, com a vida cotidiana.

consiga estabelecer lastros com a educação no que compreende a formação para a vida circunstancial.

Essa relação, aparentemente simples, é bastante cara para que se efetive, considerando que, estabelecer um diálogo entre educação e sociedade, no sentido prático, é requerer das instituições e dos seguimentos sociais e políticos o acolhimento da educação como parte constitutiva da vida pública e privada. Tal acolhida não deve acontecer no plano ideológico ou mesmo assistencial, mas, antes de tudo, entender a escola como parte integrante do conjunto de instituições que compõem o Estado. A ação de reconhecimento pressupõe autonomia, autoridade e importância na confecção da sociedade como um todo.

Ortega y Gasset, na obra *Espanha Invertebrada*, faz um diagnóstico de sua realidade circunstancial e aponta para o que, conforme ele, seria mais urgente – a invertebração da vida em sociedade. A invertebração nasce desse desregulamento entre sociedade e escola, na incapacidade educacional de formar o homem. Quer dizer, a sociedade é resultante do homem que é, dentre outras coisas, homem-massa, e, por conta disso, o homem é fruto da escola e esta mesma escola é fruto da relação entre Estado e sociedade. Em síntese, a escola que se tem é resultante da sociedade, mas não como parte imbricada; pelo contrário, ela, a escola, estabelece uma relação de dependência e não de autonomia.

Essa relação é, sem dúvida, complexa. Para Ortega y Gasset, a sociedade é resultado de uma construção histórica e cultural, ao passo que toda essa construção é articulada pelo homem e todo homem é fruto, em grande medida, de um conjunto de instituições, entre as quais a escola tem um peso fundamental. A questão primordial, ainda de acordo com o pensamento orteguiano, para além do tipo genérico, homem-massa, é: quem é o responsável por esse modelo de homem e, consequentemente, por sua ação?

A noção de escola parece uma boa resposta para a questão que foi acima aventada. No entanto, ainda que pareça uma boa resposta, pode objetar-se que a mesma é insatisfatória, pois, segundo Ortega y Gasset, a sociedade contemporânea é lugar de contradições, de nivelamentos e de grandes mudanças e oportunidades; ou seja, segundo o autor espanhol (1987, p. 73), “vivemos num tempo que se sente fabulosamente capaz de realizar, mas não se sabe o que realizar. Domina todas as coisas, mas não é dono de si mesmo”. O tempo, na sociedade contemporânea,

ampliou as oportunidades para uma vida melhor, criou mecanismos de desenvolvimento científico e tecnológico e possibilitou ao homem perspectivas que, outrora, eram imagináveis. Entretanto, diante de tamanha descoberta e de grandes inovações fica a preocupação exposta na assertiva; tem-se o sentimento da realização, porém não se sabe o caminho para a realização.

A discussão é apresentada com vistas ao homem-massa, ou seja, a assertiva aponta justamente para o homem-massa, senhor da sociedade contemporânea, que recebe o mundo pronto, mas não sabe lidar com este mundo e por isso passa a vê-lo a partir de sua imagem e semelhança e, dessa maneira, o que não estiver de acordo com isso, a saber, sua imagem e semelhança, deve ser destruído, desprezado e violentado. Por essa razão, de acordo com Ortega y Gasset, a responsabilidade dos problemas que advêm desse tipo genérico de homem é mais do que da escola, mas de toda sociedade; dito de outra maneira, do conjunto de instituições que compõem o Estado contemporâneo. Decerto que a escola tem um papel preponderante na formação desse sujeito ou dessa realidade, mas ela, a escola, não pode ser a única responsável por esse império brutal da barbárie. Para Ortega y Gasset (1987, p. 133):

insisto, portanto, com sincero pesar, em fazer ver que esse homem cheio de tendências incivis, que esse novo bárbaro é um produto automático da civilização moderna, especialmente da forma que esta civilização adotou no século XIX.

Conforme explanado – a responsabilidade é do conjunto das instituições que compõem a sociedade moderna e, sobretudo, no século XIX; isso porque, de acordo com o autor espanhol, esse momento da história é de grandes transformações, de grandes descobertas e, também, de grandes criações. A tudo isso se chama progresso, mas um progresso externo, ou seja, que acontece na sociedade, porém que não afeta diretamente a vida cotidiana. Para Ortega y Gasset, a vida no século XIX criou falsas perspectivas para o homem cotidiano, na medida em que o mesmo fez uso extremado do progresso, agarrou-se em demasia ao excesso e cercou-se de instrumentos prodigiosos. Todavia, em nenhum momento essa sociedade foi suficientemente capaz de promover uma consciência de que essa perspectiva de vida, reduzida ao consumo, é impraticável. Nas palavras do filósofo Ortega y Gasset (1987, p. 133-134):

encontra-se cercado de instrumentos prodigiosos, de remédios benéficos, de Estados providentes, de direitos cômodos. Em troca, ignora a dificuldade para se inventarem esses remédios e instrumentos e assegurar sua produção para o futuro; não percebe que a organização do Estado é instável, e quase não sente obrigações dentro de si. (ORTEGA Y GASSET, 1987, p. 133-134).

A sociedade contemporânea, especialmente durante o século XIX, não se impactou para o problema que parecia urgente, mas que passou despercebido, a angústia. O termo deve ser tomado em sentido filosófico, pois requer uma compreensão dinâmica, isto é, inquietação para com a substância, a saber, a vida; e vida, dito em outro momento, como drama, complexidade e finitude. Por isso, despossuído desse elemento filosófico, o homem contemporâneo converteu-se no homem-massa, ou seja, no menino mimado⁹⁹.

Para o filósofo espanhol, uma ventania de farsa invade a sociedade contemporânea e proclama o progresso, a racionalidade, a técnica e uma série de coisas que fazem brotar o que há de mais danoso na vida pública e privada – o homem-massa. O senhorzinho da história solapou da humanidade os ideais de grandeza e de nobreza e glorificou a barbárie por meio de seus idílicos desejos de menino mimado. A questão acima aventada será retomada em outro momento, pois o debate não se encerra aqui; pelo contrário, espera-se deparar com mais elementos para dissecação da questão.

3.2 Aproximações pedagógicas

A relação que se pretende pode-se definir como aproximações, pois é possível que uma aproximação entre os autores seja mais oportuna do que uma relação. Por essa via, tomando os autores já mencionados, no que corresponde às políticas para educação, pode-se objetar que os mesmos não consolidam políticas no viés de um projeto universal. Ainda que já se tenha dito isso anteriormente, faz-se premente considerar que a política para educação se configura muito mais como uma educação política, ou seja, a educação é e deve ser pensada como ação política, sobretudo em Theodor Adorno.

⁹⁹ Esta é uma expressão bastante recorrente nos textos orteguianos. O menino mimado é a representação perfeita do homem-massa, segundo Ortega y Gasset. Também pode ser conhecido como o senhorzinho satisfeito. Essa caricatura é para demonstrar a falta de angústia, de compromisso e de responsabilidade, pois, semelhante ao menino mimado, ele, o homem-massa, deseja, mas não se preocupa com as consequências, com os resultados e por isso – simplesmente deseja, de acordo com Ortega y Gasset (1997, p. 134), “o senhorzinho pensa que pode se comportar em qualquer lugar como em sua casa, pensa que nada é fatal, irremediável e irrevogável”.

Não se deve com isso reduzir ou minimizar a discussão educacional em ambos os autores, a saber, Theodor Adorno e Ortega y Gasset. A discussão deve ser pensada como parte de um projeto político de formação para cidadania, pois, de posse desse itinerário, a formação educacional se confunde com a formação política; ou seja, educação e política são, a partir de tais pensadores, elementos constitucionais de uma sociedade desbarbarizada. Todavia, essa é uma proposta que parece longe de acontecer, uma vez que a sociedade requer da escola uma série de atividades e procedimentos que não oportunizam uma relação mais efetiva entre educação e política.

Para Theodor Adorno, a educação como atividade política deve levar em consideração a conscientização e a ação efetiva nos segmentos sociais e políticos. Essa conscientização, abarcada por uma ação efetiva, deve fazer frente a uma cultura de massa que distancia o homem do real conhecimento, ou seja, produz falsas verdades que destoam à realidade em razão de uma semicultura, ou, mais precisamente, de uma despolitização do homem contemporâneo.

O problema geral de uma sociedade é, do ponto de vista da Filosofia de Ortega y Gasset, a formação dos seus indivíduos, ou melhor, a falta de formação das pessoas que compõem a sociedade. Mas essa questão é também problemática no itinerário de Theodor Adorno, no que tange à falta de formação consistente, amparada por uma consciência crítica, que possibilita o regresso civilizacional; em outros termos, faculta o desenvolvimento da barbárie. E tal desenvolvimento é, ainda segundo Theodor Adorno, fruto do aprisionamento da consciência.

A libertação da consciência é passo para a emancipação, que se faz na medida em que os indivíduos possam compreender a realidade; mais do que isso, compreender a produção social e política dessa realidade. Tal façanha só pode ser articulada por meio do procedimento pedagógico, ou seja, por uma orientação educacional com fins políticos definidos para o bem comum – a formação ampla e cidadã dos indivíduos.

Certamente, essa ação educacional, no entendimento orteguiano e adorniano, não atinge a todos os indivíduos, isto porque, ainda segundo os autores mencionados, muitas pessoas são prisioneiras da semicultura, ou seja, não fazem um esforço pessoal e singular para assumir uma condição de liberdade que, dentre

muitas coisas, requer sacrifício e desprendimento dessa semicultura, ou mesmo, da cultura de massa. Nas palavras de Theodor Adorno (2011, p. 183):

mesmo correndo o risco de ser taxado de filósofo, o que, afinal, sou, diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva de emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.

A assertiva orteguiana reconhece que a emancipação não é desejada por todos os indivíduos ou, pelo menos, não é uma realidade para todos os indivíduos. Todavia, essa não é uma condição de natureza, ou seja, as pessoas não nasceram impossibilitadas para essa realidade, pelo contrário, tal emancipação é uma condição em que cada sujeito escolhe, a partir da formação política, operar ou não operá-la. Assim, no entendimento adorniano, nem todos os indivíduos, sejam eles educadores ou não, atinam para o fato de emancipar-se ou de desejar a emancipação. Dessa maneira, poucas são as pessoas que querem e fazem com que essa emancipação ocorra. Igualmente, faz-se premente que os poucos que se interessam por essa matéria façam da educação um elemento de formação e preparação para um mundo de contradição e de resistência. E que os indivíduos possam resistir à semicultura e às contradições de um mundo desumano e despolitizado.

Em Theodor Adorno aparece uma tipologia de homem que se denomina não emancipado. Este conceito de homem corresponde ao homem-massa de Ortega y Gasset. Essa tipologia, seja no entendimento orteguiano ou adorniano, requer da educação uma política mais diretiva, ou seja, uma discussão mais pontuada no sentido de identificar esse tipo genérico de homem e problematizá-lo no contexto político-filosófico, uma vez que o mesmo é o responsável direto pela barbárie do cotidiano.

Mas em que consiste problematizá-lo? Trazê-lo à baila da Filosofia política? Essas questões são fundamentais para a localização de uma aproximação teórica dos autores apontados, bem como pensar a educação como fonte de emancipação.

Problematizar significa torná-lo um tema capital e fazer desse tema um problema no âmbito da Filosofia política.

Frente ao exposto, a discussão deve ser orientada para compreensão do homem, ou seja, desse indivíduo que é o responsável direto pela própria sociedade e que também é filho dessa mesma sociedade. Assim, segundo Theodor Adorno, este homem, que pode ou não se emancipar, deve povoar o centro das reflexões de ordem política e filosófica para se construir uma alternativa educacional. Do ponto de vista teórico, essa alternativa educacional é uma aposta para um pequeno seguimento da sociedade, pois, na grande maioria, tal discussão é sem sentido e não corresponde às investigações mais urgentes do segmento intelectual.

Decerto que essa posição orteguiana e adorniana é tomada por um sentimento de pessimismo e de desencantamento com as instituições sociais e políticas. No entanto, mesmo havendo pessimismo e desencantamento, existe, do ponto de vista teórico, uma construção conceitual de emancipação; mais precisamente, emancipação política, na medida em que a educação sinaliza para uma construção coletiva de individualização, ou seja, formação para a individualidade que é estabelecida entre o “sujeito” e o “mundo”. Theodor Adorno reconhece a dificuldade, na sociedade contemporânea, de discutir a individualização, pois é comum, ainda de acordo com esse autor, a confusão com o individualismo ou, ao contrário, a formação para a não individualização em nome da formação colaboracionista. De acordo com Theodor Adorno (2011, p. 152), “hoje existe uma ampla carência de possibilidades sociais de individuação, porque as possibilidades sociais mais reais, ou seja, os processos de trabalho, já não exigem mais as propriedades especificamente individuais”.

O filósofo constata, ao observar a realidade da Alemanha, que a educação executa uma política de atendimento às necessidades da sociedade capitalista. Não se trata de estabelecer críticas à lógica educacional em razão do modelo capitalista, mas de apontar que, dentro dessa mesma sociedade, a própria noção de trabalho não exige formação para essa individuação, pelo contrário, existe uma formação nivelada dos indivíduos, onde todos podem ser iguais no viés de formação para o trabalho. Assertiva remete para a falta de uma política mais diretiva com relação à formação política dos indivíduos, pois, de acordo com Theodor Adorno, o modelo educacional, da época, era incapaz de propiciar a formação crítica e cidadã do

sujeito para interferir nesta mesma lógica da sociedade capitalista. Por isso, de acordo com este pensador, falta à sociedade do seu tempo a formação para a individuação. Mas em que consiste essa individuação?

A discussão de individuação ou formação para a individualidade é, seja em Theodor Adorno ou Ortega y Gasset, uma temática salutar, tendo em vista que individuação pressupõe singularidade, ou seja, capacidade para viver a dimensão complexa e trágica¹⁰⁰ da vida. Essa formação para individuação, numa perspectiva adorniana, carece de determinados elementos, enfaticamente nas primeiras idades. Um passo significativo é a noção de autoridade. Antes de adentrar nesse conceito de autoridade¹⁰¹, vale acrescentar que a discussão educacional adorniana é atravessada pela via filosófica e, mais precisamente, pela via da Filosofia política. Por isso, os conceitos são, quase sempre, tomados no sentido filosófico.

A discussão em torno do conceito de autoridade não é similar a discutir autoritarismo, sobretudo no âmbito da Filosofia política. A discussão do conceito de autoridade, em Theodor Adorno, é elaborada como um elemento dinâmico e provisório. Trata-se do reconhecimento do outro, do papel do outro, do domínio do outro, porém sendo o outro sempre transitório, passageiro e não determinante.

Tal questão pode ser entendida a partir da citação que o próprio Theodor Adorno faz de Freud (1856 – 1939), para elencar a figura heroica do pai que, dentre muitas coisas, representa a proteção, a verdade e o ideal de herói, mas que, num processo bastante doloroso, percebe que a figura paterna não corresponde à idealidade construída e simbolizada. Dessa maneira, a figura de respeito, de adoração e de cuidado começa a se dissipar e o menino precisa refazer o seu caminho, construir suas estradas, partindo do que Theodor Adorno chama de individuação.

¹⁰⁰Tragédia no sentido filosófico desenvolvido por Ortega y Gasset, isto é, a vida como dimensão finita – tragédia como faina poética. Nas palavras de Ortega y Gasset (1987, p. 192), “o homem de mente clara é o que se liberta dessas ‘ideias’ fantasmagóricas e olha de frente para a vida, e se conscientiza de que tudo nela é problemático, e sente-se perdido. Como isso é a verdade pura – ou seja, que viver é sentir-se perdido-, aquele que o aceita já começou a se encontrar, já começou a descobrir sua realidade autêntica, já está em terra firme. Instintivamente, como o náufrago, buscará algo a que se agarrar, e esse olhar trágico, peremptório, absolutamente verdadeiro porque se trata de salvação, o fará ordenar o caos de sua vida”.

¹⁰¹ Este conceito já foi trabalhado no segundo capítulo da tese, mas a discussão fora reduzida aos pensadores Durkheim e Hannah Arendt. Pretende-se fazê-la novamente, mas a partir da Filosofia adorniana e orteguiana, cuja finalidade é de uma aproximação entre esses dois autores, a saber, Theodor Adorno e Ortega y Gasset.

Essa etapa de formação é significativa para o asseguramento da autoridade, ou seja, da representação de valores, de verdades e de disciplina na vida dos educandos, mesmo que seja nas primeiras idades. Entretanto, essa etapa é transitória, considerando que a partir de um determinado momento da vida, os educandos devem reconstruir a autoridade, retirando a figura externa de poder e recolocando-a como algo interno, quer dizer, pessoal e que não depende do outro diretamente, mas indiretamente. Em outros termos, a discussão quer justamente simbolizar a transição de responsabilidade em que o pai deixa de ser o responsável e o sujeito¹⁰² assume a sua emancipação quando é obrigado a construir suas próprias estradas.

A questão que deve ser considerada, no âmbito da educação é, especificadamente, a localização da identidade, quer dizer, sem autoridade não se constrói identidade. Entretanto, a identidade é articulada na medida em que se desfaz a autoridade. Dessa maneira, a pergunta aventada acima, no itinerário adorniano, pode ser respondida da seguinte maneira: individuação corresponde à identidade. Contudo, a pergunta requer maiores debates, ou seja, não basta uma resposta apenas, faz-se preciso considerar a resposta no cenário educacional, pois a discussão de *identidade* não deve ser tomada no contexto antropológico, mas sim educacional.

Para Theodor Adorno, a construção da identidade, no aspecto educacional, significa a relação efetiva que é travada entre professor e aluno, porém, segundo o pensamento adorniano, deve levar em consideração o papel transitório do docente, com relação à autoridade. Não significa que o papel do professor é sem importância, a questão não é essa. A consideração deve ser para com a função de autoridade do docente, semelhante à figura do pai, que precisa ser desfeita, desconsiderada em razão da autonomia do discente em fazer o seu próprio caminho, ou seja, em assegurar sua individuação impulsionado nas suas próprias escolhas. Nas palavras de Theodor Adorno (2011, p. 181), “[...] gostaria de acrescentar que a emancipação precisa ser acompanhada de uma certa firmeza do eu, da unidade combinada do eu, tal como formada no modelo do indivíduo burguês”.

¹⁰²Essa passagem é bastante influenciada pela discussão de maioridade e menoridade kantiana. Ainda que Theodor Adorno teça severas críticas ao filósofo Kant, não deixa de haver uma dose de influência com relação ao conceito de emancipação. Basta dizer que expressões do tipo “menoridade” e “maioridade” vão recheiar as discussões adornianas.

Essa formação do eu deve levar em consideração não só a ruptura com o mundo *planejado*, quando necessária, mas a autonomia do sujeito que efetivou sua individuação. A ruptura com esse planejamento inicial, atravessado pelo conceito de autoridade, faz-se em razão da emancipação adquirida pelo sujeito que tornou-se amadurecido e consciente de sua liberdade e de sua responsabilidade no mundo. E essa individuação, formação do eu, uma vez firmada, não receberá como pronto o mundo; pelo contrário, vai enfrentá-lo nas circunstâncias mais adversas e resistir aos apelos de uma semicultura que penetra fortemente nos corações de homens não emancipados. Essa ação singular e de ruptura com o mundo pronto significa justamente a capacidade de o homem fazer-se no mundo sem interferência externa.

Ortega y Gasset também discute o conceito de autoridade, só que a discussão acontece de forma oposta à que faz Theodor Adorno. Para o filósofo espanhol, o conceito de autoridade não pode ser usado como transitório, temporário e dinâmico, ao contrário, autoridade é, no pensamento orteguiano, sinônimo de mando, de hierarquia e de ordenação. De acordo com Ortega y Gasset (1987, p.175), “a função de mandar e obedecer é a decisiva em toda sociedade. Sempre que a questão de quem manda e quem obedece não estiver bem definida, tudo o mais funcionará de maneira deficiente e lenta”. Pois bem, autoridade é poder de mando e reconhecimento desse mesmo poder. Dessa maneira, no que corresponde à escola, esta precisa assegurar a internalização dessa autoridade, ou seja, da relação entre mando e obediência entre os alunos que serão homens de mando e homens de obediência.

A discussão orteguiana, supramencionada, não significa uma defesa da teoria das elites, ou seja, alguém que nasce para o mando e alguém que nasce para obediência – uma determinação natural – *natureza de mando* – assegurado pelos teóricos da sociedade de massa. Não indica também que exista formação escolar¹⁰³ para mandar e formação escolar para obedecer, ou seja, escola dos herdeiros e dos não herdeiros, assegurados por Bourdieu e Passeron. Os pensadores, Bourdieu e Passeron, escrevem, em conjunto, a obra denominada de

¹⁰³Cf. CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil (1965-2004), 2007. 365 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR. Para a professora Cristina Carta, no texto de Bourdieu, existe uma escola que é dos herdeiros, ou seja, da classe social que nasceu para mandar e uma outra escola que prepara os filhos dos trabalhadores, dos não herdeiros.

Os herdeiros. Os autores da obra vão demonstrar que a herança cultural exerce uma função de dominação na sociedade; e a escola é, de certa maneira, responsável por isso, pois a escola tem uma lógica específica de perpetuar os privilégios, o que significa a existência de uma escola que prepara os herdeiros, os que mandam na sociedade.

Não se objetiva adentrar na discussão articulada por Bourdieu e Passeron, mesmo porque, para tal discussão, carecia-se de outros elementos para fazer uma análise mais apurada do debate acima aventado. Todavia, pretende-se estabelecer uma rápida diferenciação entre o pensamento de Ortega y Gasset do pensamento da teoria das elites, bem como da discussão dos herdeiros, proposta por Bourdieu e Passeron. Dessa forma, com relação a Ortega y Gasset (1987, p.163), no que diz respeito ao uso conceitual de autoridade:

assim, diz Talleyrand a Napoleão: “Com as baionetas, Sir, pode-se fazer tudo menos uma coisa: sentar-se sobre elas”. E mandar não é o gesto de arrebatador o poder, mas o seu exercício tranquilo. Em resumo, mandar é sentar-se. Trono, cadeira curul, banco azul, poltrona ministerial, sede. Ao contrário do que supõe uma ótica inocente e folhetinesca, o mandar não é tanto uma questão de punhos como de nádegas.

A noção de autoridade, acima posta, é de condução, de ordenação e arquitetura de uma sociedade hierarquizada entre os que podem mandar e os que devem obedecer. Por essa razão, a autoridade não se faz por meio da força; pelo contrário, faz-se pela capacidade de mandar. Em outras palavras, em consonância com a assertiva orteguiana, “o mandar é uma questão de nádegas e não de punhos”, quer dizer, mais do que a força, usa-se a capacidade de direção, de organização e de responsabilidade. A capacidade de individuação, na perspectiva de Ortega y Gasset, acontece quando o sujeito, a partir de sua singularidade, consegue desenvolver esse espírito de direção, de responsabilidade e de compromisso com a vida circunstancial.

Essa individuação é o elemento do homem-especial, do homem que se esforça, que vive o drama circunstancial, que opera sua angústia cotidiana e que se aplica para construir uma nova moral pública. Entretanto, as massas, composição desse homem genérico, resolveram comandar os destinos da humanidade; porém, não sabendo como exercer o verdadeiro mando, usam da força como elemento de autoridade, ou seja, fazem da força o único instrumento de autoridade e, por isso, provocam a barbárie cotidiana.

A discussão conceitual de autoridade é elementar ao fortalecimento do debate no viés de usá-la ou não em sala de aula. A tese parte do princípio de que é preciso usar da autoridade em sala, pois dela pode fazer nascer a emancipação política, uma vez que, seja para Ortega y Gasset ou para Theodor Adorno, o uso da autoridade, no sentido conceitual e filosófico, é um dos elementos imprescindíveis para a emancipação política. Certamente que, para Theodor Adorno, a compreensão de autoridade é caminho para a individuação, ou seja, ela funciona como elemento de formação e promoção da individuação, quer dizer, possibilitar ao homem a capacidade de se fazer indivíduo. Já em Ortega y Gasset, autoridade é mando, capacidade de liderança, de ordenamento, mas que não é diretamente responsável pela individuação.

Pode-se dizer que a relação entre o uso do conceito de autoridade como conceito de individuação ocorre de forma contrária nos textos orteguianos e adornianos. Em termos mais claros, autoridade é caminho para a efetivação da individuação em Theodor Adorno, enquanto que em Ortega y Gasset, a singularidade é caminho para o mando – para autoridade. Por certo que todos são, de alguma maneira, elementos para a emancipação e são frutos da própria educação. No itinerário orteguiano, a questão a considerar, do ponto de vista educacional, é como a educação pode assegurar a formação para o mando, um mando não seja de maneira alguma vinculado à força.

Essa questão é importante para se pensar a noção de emancipação, sobretudo emancipação política. A discussão refere-se à formação do homem, isto é, a escola consegue efetivar uma formação dessa natureza? A escola pode possibilitar a mudança no cenário político e social da sociedade contemporânea ou trata-se de uma retórica política? Na visão de Ortega y Gasset, a sociedade contemporânea vive o império brutal das massas e, por conseguinte, não há formação para a singularidade e disso nasce o homem-massa. Esse homem, despossuído de singularidade, faz da força seu elemento de mando e, por conta disso, impõe aos demais homens a vida vulgar, quer dizer, viver como todo mundo, fazer como todo mundo e ser como todo mundo.

A escola, promotora desse tipo de homem, não conseguiu, no solo da sociedade moderna, promover de igual forma e com tamanha sutileza a formação do homem-especial e, por isso, a escola não só promoveu, segundo Ortega y Gasset,

de forma vertiginosa a subida do nível de vida dessa tipologia de homem, como também inviabilizou as condições para elevação do homem-especial. Por essa razão, sem homens-especiais, isto é, singulares, não pode haver autoridade – homens de mando; e assim, não havendo autoridade, acontece a barbárie, ou seja, a força como elemento de mando, de ordenação e de realização existencial. Por essa via, ainda conforme o filósofo espanhol, a escola em nada tem contribuído para a construção de uma nova sociedade, com ênfase à formação do homem-especial, pois a sociedade é fruto de uma tipologia de homem que se desenvolve¹⁰⁴ no chão da escola, bem como na sociedade.

Com relação a Theodor Adorno, a falta de autoridade representa a ausência de individuação. Sem autoridade não é possível construir uma verdadeira identidade. É preciso que essa autoridade, mencionada anteriormente, seja passageira, transitória, contanto que deva mediar a formação dos indivíduos nas primeiras idades. O uso correto faz com que se possa, além da interiorização de valores, promover a passagem de tutelado para emancipado. O primeiro, tutelado – representa a confiança em alguém, conduzido por alguém e que confia nesse alguém que é, antes de tudo, responsável e conhecedor dos caminhos. O segundo, emancipado, sujeito que faz o seu próprio caminho pautando-se nas escolhas que são tomadas a partir dessa individuação – identidade.

Concatenado ao exposto, de posse da discussão arrolada, onde ocorre, do ponto de vista do conceito de emancipação, a aproximação entre os autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno? É sabido que essa relação, ou mesmo aproximação teórica entre autores, que são, sob a ótica política, diferentes, é uma atividade quase que imprecisa. Todavia, sabendo que se trata de um recurso metodológico para formalização de um conceito que é político e, ainda que ambos os autores trabalharam com ele no sentido de apresentar uma alternativa contra a barbárie, é possível estabelecer um diálogo, ainda que seja imaginário entre os autores enfatizados. Dessa maneira, como aludido, mesmo que não seja de ordem cardeal essa relação, isto é, ponto-base da tese, é premente considerar pontos que são desenvolvidos no expediente orteguiano e adorniano e que servem para desenvolver

¹⁰⁴ Desenvolvimento é um bom termo, pois se fosse usado o termo nascimento poderia acusar apenas a escola como responsável; mas, de acordo com Ortega y Gasset, toda a sociedade, pensada como um conjunto de instituições, é responsável pela formação desse tipo genérico de homem, ainda que a escola seja a instituição de maior responsabilidade para formação desse sujeito-massa.

uma compreensão salutar da educação enquanto instrumento político no que diz respeito ao conceito de emancipação.

Essa aproximação teórica é oportuna para, a partir de uma ligação de conceitos, fundamentar a emancipação como elemento nodal de rompimento com o barbarismo cotidiano. Por essa via, Theodor Adorno e Ortega y Gasset, apesar de não disporem de um sentimento otimista de humanidade, apontam para o que seria emancipação ou, pelo menos, a função desta em virtude da desbarbarização. É notável que a educação é pensada, nos autores realçados, enquanto instrumento para *vida plena*, quer dizer, formação para viver a singularidade, a dimensão existencial de um ser finito e condenado a uma vocação¹⁰⁵ grandiosa. Decerto que essa vocação quase sempre não é respondida, afinal, vocação é chamado, vocação é convite e, acima de tudo, vocação é pulsação de grandeza, de nobreza e de sofrimento. Nas palavras do próprio Ortega y Gasset (1987, p. 177):

a vida humana, por sua própria natureza, tem que estar dedicada a algo, a uma empresa gloriosa ou humilde, a um destino ilustre ou trivial. Trata-se de uma condição estranha, mas inexorável, inscrita em nossa existência. Por um lado, viver é algo que cada qual faz por si e para si. Por outro lado, se essa minha vida, que só importa a mim, caminhará desvencilhada sem tensão e sem forma. Nestes anos assistimos ao gigantesco espetáculo de inumeráveis vidas humanas que seguem perdidas no labirinto de si mesmas por não terem a que se dedicar.

A vida como vocação. A vida como missão. A vida como perspectiva e perspectiva de vida para além da vida. No entanto, este além não é um outro mundo, mas este mundo circunstancial que pode ser outro; pode ser o além do que se é, mas aqui e agora, pois, de acordo com Ortega y Gasset, a vida não espera e a circunstância pressiona e impõe decisão, impõe vontade, impõe responsabilidade e, para além de tudo isso, impõe individuação. Não obstante, em concordância com o filósofo espanhol, a sociedade moderna vive uma realidade estranha, quer dizer, o espetáculo da barbárie se dissemina e as vidas vão se perdendo no seu próprio labirinto, afinal, nessa mesma sociedade, o homem contemporâneo não sabe que a vocação, a sua vocação, exige uma vida singular, ou seja, uma realização existencial no sentido de nobreza e de singularidade.

¹⁰⁵ O conceito de vocação já foi também trabalhado no segundo capítulo da tese, mas a questão considerada no segundo capítulo foi a relação da vocação com a circunstância, ou seja, numa relação mais ampla e, nesse momento, pretende-se uma configuração pontual com vistas ao que se pode denominar de emancipação, ou ainda, chamado para emancipação.

A questão para Ortega y Gasset é, em essência, saber como que a escola, na sociedade contemporânea, não consegue despertar a escuta, nos seus alunos, desse chamado existencial que a vida provoca? Como é que, de posse de uma frequência assídua às salas de aula, os discentes deixam suas vidas se perderem no labirinto da própria vida? Para o autor espanhol, a resposta era simples, considerando que a escola era o celeiro das massas, o lugar de fabricação do homem-massa. Tais indagações inquietavam a Filosofia orteguiana e, ao mesmo tempo, provocavam o desencantamento para com a escola e, de modo muito geral, com as instituições do seu tempo.

Contudo, na ótica de entendimento de Ortega y Gasset, o problema não era simplesmente com as instituições em si; ao contrário, o problema era para com as tarefas a que as instituições estavam submetidas, ou seja, de acordo com o referido autor (1987, p. 182), “não são as instituições, como instrumento de vida pública, que andam mal na Europa, mas as tarefas em que estão sendo empregadas”. Volta-se à questão para o projeto, para a perspectiva vocacional das instituições no sentido de ir além de os anseios e desejos de uma sociedade de massa.

Na perspectiva adorniana, semelhante a Ortega y Gasset, a escola, além de outras coisas, precisa desenvolver um projeto de formação política, ao passo que necessita ultrapassar os limites de um mundo pronto e assegurar uma conexão entre escola e sociedade, a fim de que os indivíduos possam compreender a vida e seu desdobramento no cotidiano. Não se trata, apenas, de uma preparação para a vida competitiva, para as adversidades de uma sociedade capitalista, onde a formação deve contemplar a polivalência do indivíduo para adaptar-se às adversidades do mercado de trabalho.

A formação também, ainda com relação à competição, não deve premiar a disputa, como ocorre na formação do esportista, pois esta fundamentação em nada contribui, segundo Theodor Adorno, para a desbarbarização. Nas palavras do autor alemão (2011, p. 162), “isto é, desacostumar as pessoas de se darem cotoveladas. Cotoveladas constituem sem dúvida uma expressão da barbárie”. A metáfora se constitui como provocação ao modelo pedagógico que insiste na competitividade entre os alunos e os coloca, constantemente, numa posição de disputa. A formação pode funcionar no mundo esportivo, mas não serve para formação de uma proposta política no sentido pedagógico. Cotoveladas são sinônimo, no expediente adorniano,

de barbárie. Uma barbárie que começa na escola, ou seja, nas primeiras idades, onde a escola faz do outro um adversário e os coloca em posição de disputa, de briga em nome de destaque.

A discussão de meritocracia, no entendimento adorniano, não deve ser comparada com a formação para individuação, pois o mérito, nesse caso específico adorniano, nasce da disputa, nasce da luta contra iguais e desiguais e, acima de tudo, da descaracterização do outro em função de si. A individuação nasce de um esforço pessoal em concretizar caminhos, adaptar-se ao cotidiano com sentimento de transformação e superação da barbárie. Individuação é, conforme discutido, angústia, esforço e vocação para viver uma dimensão de desbarbárie. Essa reflexão adorniana é, certamente, influenciada pelo filósofo alemão Nietzsche, em que o homem de moral nobre não disputa com o outro, não vive em função do outro e não tem sua condição existencial atrelada ao outro, porque ele, o homem nietzschiano, basta-se a si mesmo.

Com isso, não se quer dizer que a educação deva contemplar uma formação para a coletividade, nem tampouco para o individualismo. O primeiro caso, formação para coletividade, gera o que se tem justamente na sociedade contemporânea, a saber, a multidão, a semicultura, a barbárie. A formação para o individualismo, formação competitiva, classifica melhores e piores e fratura a sociedade entre ganhadores e perdedores¹⁰⁶. Para Theodor Adorno, a partir da leitura nietzschiana, a individuação é uma estrutura identitária de sujeito que é senhor de si e dono de seus próprios caminhos. Esse ser individual é, dentre muitas coisas, o emancipado – o homem de moral nobre, ou ainda, em conformidade com o filósofo Nietzsche (2009, p. 105), inspirador inveterado da filosofia adorniana e orteguiana:

esse homem do futuro que será o redentor que nos libertará do ideal do presente como daquele que deveria necessariamente fazer brotar, do grande desgosto, da vontade de nada, do niilismo, essa batida de sino do meio-dia e da grande decisão que libera de novo a vontade, que restitui à terra sua finalidade e, ao homem, sua esperança, esse anticristo e esse anti-niilista, esse vencedor de Deus e do nada – é necessário que venha um dia.

¹⁰⁶ Esta questão é bastante significativa no itinerário de Bourdieu. Para esse autor, a escola, lugar dos desiguais, o capital cultural, associado a um capital cultural, classifica conhecedores e não conhecedores. Os conhecedores são os vencedores e os não conhecedores são os perdedores. E os perdedores se sentem culpados, ou seja, julgam-se culpados pelos próprios fracassos, uma vez que não dispõem desse capital cultural, arbitrado culturalmente.

3.3 Emancipação, um conceito político

Ainda que Ortega y Gasset, na obra *Espanha Invertebrada*, tenha dito que o problema da sociedade contemporânea é mais do que político, é mais do que social, ou seja, na perspectiva dele, é tipológico, não se pode negligenciar a questão da política como vertente dos males da sociedade contemporânea. E quando se diz vertente, quer-se dizer justamente que é por meio dela, isto é, da política, que se pode orquestrar uma boa ou uma má sociedade. O que não significa endeusar a política, ou seja, pensá-la como a condição-mor da sociedade contemporânea. Entretanto, quando se diz que emancipação é um conceito de política, ou caso queira, uma ação política, diz-se que a política deve ser pensada para além do que se denomina de política, mais precisamente, disputa, conflito. Entende-se por política, nesse momento da tese, reflexão/ação, o lugar de realização existencial.

A realização existencial, no viés político, não é uma configuração ideológica, tampouco utópica. Realização como atividade de reflexão e de ação na esfera pública e privada. No sentido privado é uma extensão da individualidade, ou seja, da individuação adorniana. A vida política – a vida virtuosa. No sentido público, significa a reorganização das instituições com vistas ao fortalecimento de uma sociedade virtuosa. Desse modo, a partir de Theodor Adorno, bem como Ortega y Gasset, a emancipação política dos indivíduos é condição capital para a realização da existência humana no viés filosófico. Em outros termos, por meio da emancipação é possível promover uma sociedade desbarbarizada, no sentido aristotélico, é vida que se realiza na política.

Todavia, os autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno não são entusiastas da realização existencial no sentido aristotélico, quer dizer, não acreditam que, naturalmente, os homens tendem para um fim político, pelo contrário, os homens estão, na sociedade contemporânea, inclinados para a barbárie. Para esses autores, desenvolveu-se, na sociedade contemporânea, um tipo específico de homem que é promotor da barbárie, o homem-massa de coisificada. No entanto, é possível, ainda segundo aos autores apresentados, a remota formação do homem-especial, ou seja, do homem-singular que, por meio da emancipação política, realizar-se-á como sujeito especial, *o nobre da vida pública*.

Dessa remota possibilidade nasce, ainda que de forma tímida, a esperança de uma sociedade desbarbarizada e desmassificada. Esperança que salta a circunstância adorniana e orteguiana, mas que penetra nos corações mais animados de um seguimento político, a saber, *professores*. E quando se denomina de seguimento político, a definição é no sentido adorniano, isto é, o professor é um agente político e pode, com base em uma lógica humanística, atinar contra a barbárie, pois, conforme assevera Theodor Adorno (2011, p. 210), “a educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Essa autorreflexão é uma ação política que deve nascer de uma intervenção pedagógica, que acontece, conforme salientado, nos corações de homens e mulheres que depositam seus esforços e crenças nas crianças, nos adolescentes, nos jovens e nos idosos, a partir de uma prática educacional, ou seja, de uma rotinização em sala de aula, onde cada aula é um brado contra a barbárie, um grito contra as injustiças, uma alternativa de fazer do mundo, a partir de cada sujeito-aluno, um lugar melhor, um lugar de realização existencial.

É notável que esse segmento político, na sua grande maioria, corrobora com o sentimento adorniano e orteguiano, com relação à dificuldade de efetivar uma sociedade desbarbarizada; isso porque, quase sempre, a escola não funciona como se espera que deva funcionar. Esse papel da escola, espaço de produção de saber, de formação para cidadania, de formação para singularidade, perde-se no formalismo pedagógico, na reprodução de ideologias ultrapassadas e na confecção de realidades desconexas. Esse lugar da escola é deslocado do mundo que realmente é e reduz-se ao mundo fantasioso que se restringe às quatro paredes – sala de aula. Em outros termos, a ação autorreflexiva adorniana perde-se no que se denomina sala de aula e desprende-se do mundo, da vida e da complexidade circunstancial.

Por essa via, homens e mulheres minimizam a ação autorreflexiva e executam a política do realismo pedagógico, ou seja, do que se pode fazer com base no que se tem. Não se pode negar que se trata de um fato que é autêntico – a realidade como tem que ser. Esse positivismo reduz a esperança, mortifica as perspectivas e debela as utopias.¹⁰⁷ Contudo, mesmo que esse segmento político

¹⁰⁷ O conceito de utopia deve ser tomado no viés positivo. Há um debate em torno do conceito e quase sempre se usa no sentido negativo ou ideológico. Entretanto, a questão aqui deve ser

tenha perdido a esperança, a utopia e, sobretudo, as forças para operar numa outra lógica, existe, ainda que ínfimos homens e mulheres que não são visibilizados pela indústria da cultura de massa, professores que fazem da sala de aula um campo político, e nestes reside a esperança orteguiana e adorniana de emancipação, pois emancipar-se é tornar-se virtuoso, político e cidadão.

As implicações pedagógicas configuram-se na medida em que pressupostos filosóficos são imbricados com a realidade política da escola, ou melhor, desse espaço de formação plural – chão da escola. Implicações que podem provocar angústia com relação à vida social, à vida política e à vida educacional, pois dessa relação nasce o homem no sentido de cidadão.

Frente ao delineado, a discussão do capítulo foi no sentido de localizar a discussão de emancipação no expediente adorniano, assim como estabelecer uma relação, do ponto de vista teórico, entre Theodor Adorno e Ortega y Gasset. Desse modo, de acordo com o propósito da tese, a discussão específica de autores se encerra no capítulo agora findado. Nesse tocante, ficará aos cuidados do último capítulo, apenas, questões que não receberam tratamento especial no âmbito da resolução, bem como responder à segunda questão-problema: dentro do Estado contemporâneo, a partir da escola, é possível efetivar a emancipação política para todos os indivíduos? Esse questionamento será resolvido com base nas considerações orteguianas e adornianas.

CAPÍTULO IV

4. CONSIDERAÇÕES POLÍTICAS: DA FILOSOFIA AO COTIDIANO

A discussão do conceito de virtude, bem como da *emancipação política*, adquiriu corporeidade ao longo dos três primeiros capítulos. Assim, neste último e quarto momento da tese, pretende-se responder às questões que ficaram em aberto ao longo dos capítulos anteriores. Vale ressaltar, por outro lado, que este capítulo

guardada na acepção de esperança, ou seja, afirmação de luta e não necessariamente como algo distante e irrealizável.

não se configura enquanto a seção mais relevante do trabalho. Ao contrário, a parte fundamental aconteceu quando, a partir dos autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno, clarificou-se o conceito de emancipação política com base na noção de virtude, advinda das escolas socrática e sofista, uma vez que este é o problema central da tese.

Entretanto, não significa que este último capítulo seja irrelevante. Não se trata disso, até mesmo porque existe uma indagação, dentre muitas que foram expostas e discutidas, que merece destaque, pois é a segunda questão-problema da tese, a saber: dentro do Estado contemporâneo, a partir da escola formal, é possível efetivar a todos os indivíduos a emancipação política?

Antes de adentrar nesta questão problema, faz-se importante tencionar outras questões dentro do pensamento de Ortega y Gasset e também de Theodor Adorno, uma vez que, pode-se dizer, as questões estão, de certa forma, interligadas ao primeiro problema, isto é, a clarificação conceitual de emancipação política. É sabido que a tese concentrou esforços na leitura do autor espanhol, pois é dele que vem uma ampla conceituação tipológica de homem para, a partir dessa conceituação, visualizar o que se denomina *de emancipação política* no espaço escolar formal. Por isso, para responder as questões que foram arroladas, assim como a segunda questão-problema, faz-se premente as últimas considerações filosóficas no expediente orteguiano e adorniano.

4.1 Considerações pedagógicas: um expediente filosófico.

A Filosofia, sobretudo na perspectiva orteguiana e adorniana, percorre um itinerário que atravessa a educação, a política, a estética, a teoria do conhecimento e, por que não dizer, o cotidiano. Por essa razão, é possível estabelecer um diálogo, a partir de Ortega y Gasset e Theodor Adorno, com filósofos das mais variadas matrizes e extrair resultados de ligação com a realidade, ou, numa proporção menos pretensiosa, debater problemas que circunscreviam a realidade de Ortega y Gasset e Theodor Adorno e que continuam fazendo parte do cotidiano político e pedagógico da sociedade contemporânea.

Ortega y Gasset, homem de seu tempo, buscou refletir, a partir da imprensa, conferências e cursos, o que considerava mais importante na sociedade contemporânea, a saber, a vida e sua razão existencial. Por isso, o raciovitalismo

tornou-se o seu problema filosófico. Entretanto, para que pudesse refletir com profundidade, dialogou com filósofos do passado e debateu, no seu momento presente, com filósofos do seu tempo, a fim de compreender a realidade circunstancial, com ênfase à política e pedagógica.

As questões aventadas por esse autor são questões que ultrapassam a circunstância espanhola e traduzem-se como inquietações para a Filosofia, assim como para o cotidiano da sociedade contemporânea. E a resposta para tais inquietações é sempre a emancipação, ou, numa perspectiva orteguiana, o salvamento da circunstância e, conseqüentemente, o seu salvamento: “eu sou eu e minha circunstância”. Mas, após o debate apresentado em torno desse autor, como pensar a educação no expediente orteguiano? Esta é mais uma das questões já expostas, que será respondida neste último capítulo.

Educação, para Ortega y Gasset, é a possibilidade de fazer do homem-massa um homem-especial. Nesses termos, educar é possibilitar ao homem a descoberta da vida autêntica, da vida finita e da vida como problema. Educação é, no sentido amplo, o instrumento de auxílio para o novo Adão desbravar o paraíso. Não se trata de uma visão utilitarista, no viés filosófico, mas de uma visão, denominada pelo próprio Ortega y Gasset, de poética. E este ato, o ato de educar, deve ser vinculado aos demais conceitos que entornam a sua filosofia, como circunstância, raciovitalismo, entre outros.

Ortega y Gasset salienta que a razão vital deve considerar também o itinerário da educação, ou seja, a vida como razão deve contemplar a formação do indivíduo a partir das suas fases, entendendo o homem como sujeito histórico e não simplesmente como sujeito biológico. Esse ser histórico, ou seja, o homem que se faz no mundo, que vive no mundo e que transforma o mundo é evidenciado pelo autor na obra *História como Sistema*.

Nesse sentido, a vida, em cada etapa, deve ser pensada com base nessa mesma etapa: criança como criança, adolescente como adolescente e assim sucessivamente. Semelhante ao filósofo Rousseau¹⁰⁸, que se dedicou a escrever um tratado de educação, *O Emílio*, onde apresenta a necessidade de pensar a criança como criança e não como um adulto em crescimento. Ortega y Gasset não pensa

¹⁰⁸ A semelhança acontece no que diz respeito à formação da criança como criança e não como um adulto em formação. Isso com relação ao estado de natureza, ou seja, ouvir a natureza da criança e resgatar o que é natural; a condição *primitiva* é descartada pelo filósofo espanhol.

que a criança é um adulto em formação; ao contrário, a criança é criança e deve ser pensada e formada pautando-se nessa sua realidade, pois cada realidade é uma etapa que precisa ser vivida a partir dela mesma e não com vistas a fases futuras.

Contudo, sob essa ótica, não parece haver novidade nessa pedagogia orteguiana. A questão que importa nesse procedimento metodológico orteguiano é a definição da vida como histórica e biográfica. Por essa razão, a vida acontece na história, ou seja, define-se com base nas circunstâncias e faz-se e refaz-se por meio das experiências a que cada sujeito é submetido nas relações entre ele mesmo e o seu próprio mundo. Assim, seja criança, adolescente, jovem ou adulto, cada fase dessa natureza faz-se e determina-se no mundo, mas não se trata de uma construção externa, diretiva e determinada; pelo contrário, existe liberdade para, a partir das circunstâncias, fazer-se no mundo. Nas palavras de Ortega y Gasset (1987, p. 70):

dizer que vivemos é a mesma coisa que dizer que nos encontramos num ambiente de possibilidades determinadas. A esse âmbito costuma se chamar de circunstâncias. Toda vida é achar-se dentro da circunstância ou do mundo. Mundo é o conjunto de nossas possibilidades vitais. Não é, portanto, algo à parte e alheio a nossa vida, mas sua periferia autêntica. [...] O mundo ou nossa vida possível é sempre maior que nosso destino ou nossa vida efetiva.

De acordo com o excerto, é plausível compreender que, no primeiro momento, o homem encontra-se no mundo, ou seja, diante de uma realidade já estabelecida, edificada e aceita como realidade coletiva pelos indivíduos que fazem parte dessa mesma realidade. O homem é prisioneiro dessa realidade e não há como não vivê-la como possibilidade determinada. Entretanto, essa realidade que é determinada enquanto circunstância é, dentre outras, *ser no mundo*, isto é, o homem não pode ausentar-se dessa possibilidade, pois ela é sua condição primeira.

Na assertiva acima, percebe-se, em Ortega y Gasset, a afirmação de que o homem é maior do que o seu destino. Essa concepção orteguiana pode ser compreendida com base na Tragédia de Édipo, pois este, condenado pelos deuses, faz o que é tramado pelos deuses. Por outra via, há uma ação que é própria e específica de Édipo, que os deuses não haviam determinado, o ato de vasar os olhos. Por isso, para Ortega y Gasset, o homem é maior do que seu destino, tendo em vista que pode muito mais do que o seu destino; destino aqui no sentido de circunstância, de vida efetiva. Dessa maneira, de posse da citação orteguiana, existe

uma seta no meio de todo o seu desencantamento para com a sociedade moderna. E essa se faz na medida em que o homem pode superar o seu próprio destino. O que dizer do destino nessa mesma perspectiva de Ortega y Gasset?

Pois bem, destino são as circunstâncias em que o homem se encontra. O destino é tudo aquilo que não é passível de mudança, de transferência e de abandono. Ninguém pode negar o lugar de origem, a família de origem, etc. Isso é destino; condições que estão presas à natureza de cada indivíduo e que ele, o homem, não pode negar ou abandonar, ou seja, é intrínseca a ele. No entanto, o destino, de acordo com a assertiva orteguiana, é muito menor que o mundo, menor que as possibilidades que o mundo oferta para a realização existencial como vida biográfica. É desse ponto que a educação deve operar, isto é, formar para as possibilidades e para ultrapassar os limites do *destino*, ou seja, as condições circunstanciais em que cada homem se encontra e que podem ser mudadas. Quando, na asseveração, Ortega y Gasset diz que o destino é menor do que a vida efetiva, ele quer chamar a atenção para um fato que, segundo ele, é o mais importante – a circunstância não determina o homem, mas o homem é quem determina a circunstância. Quer dizer, a condição circunstancial do homem não pode ser maior do que a liberdade do homem frente às possibilidades e perspectivas. Pelo oposto, é dentro dessa circunstância que o homem se faz homem, afirma-se enquanto homem, homem-especial.

De fato, essa questão já foi aventada por diversas vezes e sempre será recolocada no centro do debate, quando se pensar em emancipação, quando o debate circunscrever os dilemas políticos e sociais de qualquer sociedade, seja qual for o seu período histórico. Contudo, para Ortega y Gasset, a vida é mais do que biológica, a vida é biográfica. Nesse sentido, a vida faz-se a partir das possibilidades e das escolhas. Vale esclarecer que as possibilidades são condições que se apresentam ao homem e requerem deste uma posição, uma escolha, mesmo que seja *escolher não escolher*.

Ainda com relação às possibilidades, é possível que as mesmas sejam gratuitas ou provocadas. A primeira possibilidade, gratuita, apresenta-se ao indivíduo como uma coisa fortuita. A segunda, provocada, nasce da construção circunstancial de uma pessoa ou de um grupo, mas nasce dessa combinação de

esforço e, por isso, é, quase sempre, fruto de uma estratégia combinada que reclama grandes escolhas.

Nessa linha de entendimento, em conformidade com Ortega y Gasset, as possibilidades apresentam-se a cada sujeito, e é dele o dever de fazer escolhas, ou seja, tomar decisões para que o projeto de civilização efetive-se com base nos ideais de nobreza e de grandeza que foram desenhados pelos homens qualificados. Porém, ainda segundo Ortega y Gasset, o homem-massa não sabe decidir e, por consequência, inviabiliza o projeto civilizacional, quando não compreende as possibilidades que foram provocadas para que ele, o sujeito contemporâneo, pudesse assumir a vocação de homem-especial. Por essa razão, a sociedade moderna vive o império das massas e degenera o desenho de sociedade emancipada.

Em que consiste responder, de forma satisfatória, às possibilidades? Para Ortega y Gasset é preciso que, frente às possibilidades, o homem compreenda o que são possibilidades e como as mesmas estão imbricadas com a circunstância. De acordo com o pensador (1987, p. 78):

viver é sentir-se fatalmente forçado a exercer a liberdade, a decidir o que vamos ser no mundo. Não há um momento de descanso para nossa atividade de decisão. [...] Portanto é falso dizer que na vida são as circunstâncias que decidem. Ao contrário: as circunstâncias são o dilema, sempre novo, ante o qual temos que nos decidir. Mas o que decidir é o nosso caráter.

Decidir. No entanto, essa decisão nasce, segundo o filósofo espanhol, do caráter, de uma dimensão ética. O homem encontra-se prisioneiro de sua circunstância, mas não é correto dizer que a mesma é superior ao homem; pelo contrário, ainda que a circunstância seja anterior ao homem, sobretudo enquanto destino, é do homem a responsabilidade de transformá-la a partir das escolhas que são reclamadas pela própria circunstância. Dessa forma, ela, a circunstância, é o dilema, o drama humano do indivíduo. Por isso, viver é sentir-se forçado a decidir, forçado a ser livre, forçado a *ser no mundo*. Essa condição de *ser no mundo* é o projeto orteguiano de vida finita.

Ser no mundo é ser o que ainda não se é. É o ser que se constrói por meio da relação de eticidade entre homem e mundo. O ser que carece de formação para emancipar-se no cotidiano, ou ainda, para efetivar o projeto raciovitalista, de vida como razão última. Mas como é possível a efetivação desse projeto?

A resposta é bastante simples: tornando-se um homem-especial. E como é possível ser especial, ou seja, homem-especial? Também não é difícil responder a esse questionamento, pois, de acordo com Ortega y Gasset, a via para formação do homem-especial é, sem dúvida alguma, a *emancipação política*. Do ponto de vista teórico, as questões apresentadas são de fácil resolução. Todavia, a questão-mor é, na praticidade cotidiana, como efetivar esta emancipação política?

De posse da discussão das escolas socrática e sofista, a pesquisa em curso conclui que a virtude é algo que se ensina, ou seja, que o homem-especial, sujeito que adquire a virtude, ou, numa perspectiva contemporânea, é possuidor da emancipação política, mas é dele, de acordo com os autores estudados, a condição de escolha, isto é, de ser ou não um sujeito emancipado. Dessa forma, o ensino da virtude corresponde à possibilidade da emancipação no viés político, ou seja, possibilitar ao educando o discernimento para responder às adversidades da vida. No entanto, essa é uma questão que parece simples, ou fácil de responder, mas a sua equivalência com a realidade carece de maiores explicações, a saber: o que dificulta ou tem dificultado a emancipação dos agentes que frequentam os bancos escolares? Em outras palavras, quais são os obstáculos que têm inviabilizado essa emancipação, depois de tanto investimento¹⁰⁹ na escola?

Essa questão, para melhor compreensão, pode ser remetida aos antigos gregos, especialmente aos platônicos. Para tais pensadores é impossível que se ensine a virtude, ou, dito de outra maneira, a escola nunca efetivará a prática da virtude para todos os indivíduos; pelo contrário, fará isso somente para os que são capazes, os que nasceram com ela, a virtude. Numa releitura do pensamento platônico, é como se dissesse, nos dias de hoje, que a escola não pode promover a emancipação política de seus alunos. Nesse entender, a instituição escolar pode, com os discentes que já a dispõem em sua natureza, fortalecer essa condição de emancipado por meio de um procedimento pedagógico, mas nunca estendê-la para todo os indivíduos e, por isso, toda e qualquer tentativa de tornar os homens emancipados será inglória e fadada ao fracasso.

Em linha oposta, a tese parte de outro entendimento: a virtude como sinônimo de emancipação pode, sim, ser ensinada. Essa compreensão aproxima-se

¹⁰⁹ Investimento não é uma correspondência com financiamento, mas pode ser tomado desde o financiamento até os avanços, os incrementos e os esforços praticados ao longo do tempo nesse espaço político.

da escola sofisticada e agrega outros elementos, quer dizer, a emancipação é uma condição de escolha.

Entretanto, de posse da conceituação de emancipação nos escritos orteguianos e adornianos, faz-se basilar refazer a pergunta, ou seja, não se trata de saber se é ou não possível o ensino da virtude, mas sim como fazê-lo. Em outras palavras, quais os procedimentos metodológicos para o asseguramento dessa idílica tarefa?

Para responder ao questionamento, convém voltar à tragédia de Édipo e pensar o momento de ruptura com os deuses, quer dizer, ruptura com o destino que se encontra, de certa maneira, traçado pelas condições existenciais. Vale lembrar que antes da ruptura, Édipo cumpre com o destino, ou seja, vive a sua circunstância, vive o seu dilema e, posteriormente, vasa os olhos, abandona o destino. Aqui pode-se conjecturar uma série de questões, mas uma é capital para o desenvolvimento desta tese. Existe uma circunstância, isto é, o homem é prisioneiro dessa mesma circunstância, pois ao nascer já existe um mundo pronto, uma linguagem pronta, uma religião pronta e, nas palavras de Ortega y Gasset (1987), o homem é um ser circunstancial e isso não se muda; ele, o homem, é filho do seu tempo e fruto de sua história temporal. No entanto, a circunstância, assim como dito outrora, pode e deve ser modificada, ou seja, existe o *ser no mundo*, o homem, que é, no entendimento orteguiano, biográfico e que pode ser maior do que seu próprio destino.

Nessa acepção, o fazer, respondendo à indagação anterior, significa educar o homem. Porém, não se trata de uma educação formal dissociada do que Theodor Adorno chamou de conscientização. Por isso, o fazer emancipatório pressupõe, dentro dessa mesma circunstância, formar para as adversidades, formar para enfrentar os problemas cotidianos, sobretudo ainda de acordo com Theodor Adorno, problema da barbárie que acomete a sociedade contemporânea. Esse é, no pensamento orteguiano e adorniano, o fazer emancipatório, capaz de assegurar uma prática pedagógica de desbarbarização do mundo.

Certamente, não é uma tarefa fácil postular como possibilidade teórica a formação às adversidades, porque essa adversidade pode ser uma não realidade, ou seja, algo que não existe, mas que poderá existir. Essa questão aparece nos escritos *Educação e Emancipação* de Theodor Adorno, quando o autor expressa, de forma latente, a antecipação da educação contra o barbarismo cotidiano. Sob esse

viés, a educação deve, ainda no pensamento adorniano, antecipar-se contra o que não existe, porém que poderá existir, a barbárie.

Essa questão pode não dar conta de responder aos docentes que, ao longo de sua caminhada, perderam a crença na escola como espaço de formação para as adversidades da vida coletiva. Isso deve-se por diversas razões; uma delas, não mais importante, mas que cabe no trabalho em curso, é a concepção apresentada, tomada no sentido filosófico, quando a discussão parece tomar um caminho que não beira à realidade, pelo contrário, permeia um idealismo filosófico, ou seja, o *dever ser* educacional. Contudo, a tese parte justamente desse princípio – *emancipação política*. Longe de pretender um caminho filosófico, trata-se de configurar um conceito que por si só é, dentre muitas coisas, subjetivo e polissêmico. E o recurso filosófico é requerido como método para a problematização e, numa perspectiva bastante otimista, clarificação do que se pode denominar de virtude como sinônimo de emancipação. Todavia, esse argumento de formar para as adversidades pode parecer, em algum grau, demasiado subjetivo, por isso faz-se premente outros esclarecimentos.

É possível indicar que não existe um caminho definido, do ponto de vista metodológico, para se ensinar a virtude. Ou seja, para tornar o homem um sujeito emancipado politicamente, do contrário, todos os homens seriam, desde o passado aos dias atuais, emancipados. Apesar disso, Ortega y Gasset e Theodor Adorno, a partir de seus escritos filosóficos, atinam para o que seria a emancipação política. Esta, em conformidade com os pensadores retratados, seria o elemento nodal para construção de uma realidade desbarbarizada. Em outros termos, a emancipação política é a responsável pela construção de uma sociedade, politicamente falando, ética. Nesse sentido, a emancipação seria, de algum modo, a responsável pela existência do homem-especial.

Ortega y Gasset, juntamente com Theodor Adorno, fazem uma clarificação conceitual de emancipação política e chegam a dizer que, somente por meio da emancipação será possível inviabilizar a barbárie e garantir uma realização existencial na esfera pública. Eles deixam claro que não existe outro caminho, senão a emancipação política, à garantia de uma sociedade justa e ética. Entretanto, para tais autores, essa emancipação política não acontece de forma simples, pelo contrário, depende de uma série de fatores e é por isso que poucos são os homens

que conseguem emancipar-se politicamente. Talvez seja por esse motivo que os gregos não resolveram esse problema, apenas fizeram um logo debate e deixaram para os modernos a solução da querela; quer dizer, pode ou não se ensinar a virtude?

É sabido que a tese parte do pressuposto de que é possível se ensinar a virtude, ou seja, emancipar os indivíduos. Dito isso, resta ainda a indagação: quais são os fatores que impedem de se promover a emancipação? Para responder à questão, convém retomar uma outra questão que ficou pendente no capítulo anterior, isto é, qual é o papel do Estado no asseguramento da emancipação política? Seria o Estado o maior obstáculo ao asseguramento da emancipação?

Em um retrospecto, no primeiro capítulo, discutiu-se a concepção de Estado e debateu-se em torno de sua origem e de sua natureza. Por essa razão, autores como Maquiavel, Hobbes, Rousseau e Bourdieu foram referências consultadas para formalização de um conceito, o conceito de Estado. É sabido que o Estado é, de certa maneira, responsável pela educação formal dos indivíduos, mas nem sempre foi assim. Nesse âmbito, não se tem a pretensão de ingressar no referido debate, considerando que almeja-se apenas saber em que medida o Estado é responsável, por meio da educação formal, pela emancipação política dos indivíduos. Do contrário, quando e como que o Estado funciona enquanto impedimento dessa mesma emancipação política.

A escola, na posição de modelo de formação, quase sempre existiu. Jaeger (2001) registra o nascimento da Escola desde os antigos gregos e, ainda segundo ele, com função de formação dos indivíduos. Mas nem sempre a virtude, sinônimo de emancipação política, foi tematizada como elemento-mor da educação, sobretudo da educação formal. Essa falta de ligação entre formação e emancipação incomodava o filósofo Theodor Adorno, pois na obra de sua autoria, *Educação e Emancipação* (2011), tem-se que a estrutura escolar não contemplava, de forma satisfatória, a discussão de emancipação política como fim do barbarismo cotidiano.

Virtude é sinônimo de emancipação, especialmente política, e política no sentido amplo e não reduzido à compreensão de partido ou jogo político. Dessa forma, existe sim uma relação de imbricação entre Estado e virtude, considerando que um depende do outro, mas não quer dizer que um não possa caminhar sem o outro, ou ainda, tomar caminhos opostos. O ideal, do ponto de vista emancipatório, é

que o Estado, por meio de suas instituições sociais e políticas, assegure condições para que a escola e seus agentes possam efetivar a prática da virtude. Vale acrescentar que não se trata de uma relação de dependência entre Estado e Escola, mas de autonomia e, por conta disso, o papel do Estado é, dentre muitas coisas, garantir os recursos e assegurar a autonomia das instituições educacionais.

A discussão, no parágrafo acima, foi desenvolvida no plano da idealidade, quer dizer, o ideal é justamente que o Estado promova, via suas instituições, a emancipação política de seus indivíduos. Todavia, essa não é a lógica do Estado, não que o Estado seja contra a emancipação política de seus indivíduos, não se trata disso. A preocupação do Estado é com o asseguramento do direito à educação, bem como possibilitar uma formação ampla para o mercado de trabalho. Essa é a lógica adotada, quando se trata de política para a educação. Isso não significa que o Estado não esteja presente na formação do indivíduo. O Estado, segundo Bourdieu (2014), tem uma lógica própria de dominação e de controle desse indivíduo, e o faz por meio de suas instituições, com ênfase à escola a partir do *direito à educação*. Nas palavras de Bourdieu (2014), citando Thomas Bernhard: “o Estado me fez entrar nele obrigatoriamente, como fez com todos os outros, e me tornou dócil em relação a ele, o Estado, e fez de mim um homem estatizado, um homem regulamentado e registrado”. Nessa perspectiva, de acordo com Bourdieu, não há como ficar fora do domínio do Estado, pois ele se faz presente na vida dos indivíduos, controlando-os. Bourdieu (2014, p. 97-98) afirma: “se o Estado pode exercer uma violência simbólica é porque ele se encarna tanto na objetividade, sob a forma de estruturas e de mecanismos específicos, quanto na subjetividade, nas mentes, de esquemas de percepção e de pensamento”.

Decerto que o Estado é o responsável pelo asseguramento da educação formal e, ainda segundo Bourdieu, por meio dela, a educação, o Estado estatiza os homens. Nesse sentido, quando não é possível, por meio do Estado, assegurar a formação para a emancipação política, a quem compete? Desse modo, volta-se à indagação expressada anteriormente, a segunda questão-problema: como é possível efetivar a emancipação política?

Para Ortega y Gasset, bem como para Theodor Adorno, só é possível emancipar politicamente os indivíduos via educação. Essa alternativa não é corroborada por Bourdieu, conforme observado, pois, para esse autor, a educação

responde aos interesses do Estado. Também foi dito anteriormente que o ideal era que o Estado garantisse, por meio de suas instituições, a emancipação dos indivíduos.

A tese postula, com base no entendimento orteguiano e adorniano, de que somente por meio da educação é possível garantir a emancipação política, mas de uma educação que seja capaz de promover a conscientização que fora assinalada pelo filósofo Theodor Adorno. A tese também coaduna com o pensamento de Bourdieu com relação ao Estado, quer dizer, não existe razão para que o Estado promova a emancipação política dos seus indivíduos, pois são outros os interesses do Estado. E, dessa maneira, pode se concluir que o ensino da virtude, a emancipação política, pode acontecer no interior da escola formal, independente do Estado, mas é claro que essa formação se torna mais difícil e complexa, isso porque recai sobre os agentes da escola o papel de criar condições para promoção dessa prática emancipatória.

A discussão de emancipação política, nos termos apresentados, deve ser pensada a partir de um expediente filosófico, quer dizer, como um exercício teórico que advém dos textos orteguianos e adornianos. Nessa perspectiva, a formação para a emancipação política passa, com base nos autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno, a depender da relação entre educador e educando.

De posse dessa emancipação política, isto é, da relação entre educador e educando, a barbárie cotidiana não será prática possível, mas antes disso, conforme defende Theodor Adorno, a barbárie será a regressão da vida ao seu estado mais embrutecido e desumano e, por isso, será combatida em toda e qualquer relação cotidiana como o que há de mais podre e vil na raça humana. Theodor Adorno (2011) faz o seguinte questionamento: é preciso saber se, por meio da educação, pode-se transformar algo decisivo, a barbárie? A resposta pode ser dada da seguinte maneira, ainda de acordo com esse pensador: depende de com que tipo e com que modelo de educação se espera enfrentar esse problema; a barbárie. Por barbárie entende-se atraso, deformidade.

Pois bem, ainda em conformidade com Adorno, a questão encontra-se na formação que cada sujeito recebe, ou seja, se essa educação era ou não para a emancipação. A questão, segundo o autor de *Educação e Emancipação*, era investigar se o modelo pedagógico conseguia, de fato, garantir o asseguramento de

uma emancipação política. O resultado da pergunta é: não! Para Theodor Adorno, o modelo de educação que privilegia a técnica, a ciência e desconsidera a formação política não se antecipa contra a barbárie.

A discussão adorniana corporifica-se no viés de chamar a atenção do modelo pedagógico de seu tempo, considerando que não basta promover o ensino para a técnica e a ciência, se este ensino for dissociado da formação humana, quer dizer, política. Theodor Adorno não é crítico da ciência e, tampouco, da educação técnica; pelo contrário, a questão para esse autor é impedir que a barbárie, do ponto de vista da ação nefasta, passe despercebida pelos bancos escolares. Por essa razão, adverte Theodor Adorno (2011, p. 155): “considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade”, quer dizer, educar para desbarbarização.

É sabido que a escola é filha do Estado, construção institucional do Estado¹¹⁰. Consequentemente, via entendimento de Ortega y Gasset, a escola não pode servir como discurso redentor, ou seja, como a salvação dos problemas sociais e políticos da humanidade. A escola deve ser pensada como uma instituição normal, reprodutora, inclusive, de acordo com esse pensador, da lógica do Estado. Por outro lado, isso não impede que ela, a escola, possa formar o homem-especial e evitar o barbarismo cotidiano, pois é do homem-especial e não da escola a responsabilidade de criar ideais de nobreza e de grandeza para a humanidade.

Todavia, para Ortega y Gasset, existe um distanciamento entre escola e sociedade e como o projeto de escola advém da atmosfera pública, isto é, dos homens que operam o Estado e estes homens são, quase sempre, segundo Ortega y Gasset, homens-massa, a escola será resultado desse projeto, projeto - massa. Por isso, conforme o pensador espanhol, a emancipação política é um projeto homérico, com ênfase na sociedade contemporânea, quando se espera do Estado a formação desse homem-especial.

O projeto de emancipação política, seja no pensamento orteguiano ou adorniano, pode desenvolver-se a partir dessa compreensão entre Filosofia e vida;

¹¹⁰Para Ortega y Gasset, o Estado será sempre inimigo. Mesmo que tente ser, em algum momento, amigo, ainda assim será prejudicial ao homem. E por isso o autor espanhol faz a seguinte narrativa: o homem tem um amigo urso e os dois vão passear, mas o homem, cansado, descansa debaixo de um arvoredor. E, de repente, o homem adormece e um inseto senta próximo do peito do homem. O urso, amigo do homem, aplica uma bordoadinha no inseto. Tem sucesso com o inseto, mas atinge e mata também o homem. Esse amigo do homem é o Estado, ou seja, por mais que tente, ainda assim, o homem será prejudicado.

mesmo que seja homérico na perspectiva orteguiana, é possível que a Filosofia esteja próxima da vida circunstancial, quer dizer, estabelecendo relações com a vida circunstancial no sentido cotidiano, o que não significa reduzir a Filosofia ao episódico, ao fato comum, mas antes de tudo, na interpretação do próprio Ortega y Gasset, ver a Filosofia como *faina poética*, ou seja, Filosofia como a arte de viver de maneira *autêntica*, semelhante ao Adão no paraíso, aquele que não se deixa perder em meio ao paraíso e vive sua dimensão de drama, de descoberta e de aventura. Esta é a compreensão orteguiana da relação que deve existir entre Filosofia e vida circunstancial.

Desse modo, numa perspectiva orteguiana e adorniana, a educação deve, dentre outras coisas, convergir para a vida circunstancial e assegurar, para além da formação técnica e científica, a formação humana para a emancipação política, mas uma emancipação que seja capaz de pensar a vida circunstancial, ou seja, a vida que é real, existente; vida que sofre, sobretudo, vida que se perde na exclusão social, vida que é condenada em razão da orientação sexual, vida que é vilipendiada em função do preconceito étnico; vida que sucumbe nos escombros da violência e da miséria, frutos de uma sociedade barbarizada. Esta gente, gente que marca o cotidiano, que faz o cotidiano, espera, do homem-especial, um novo desenho de civilização.

Esta modalidade de educação, educação para formar o homem-especial, é a radicalização do projeto de emancipação política. Uma ação que é para além do Estado, ou seja, que não depende exclusivamente do Estado, e sim de uma relação dinâmica entre educador e educando. A relação dinâmica entre educador e educando foi apontada em um momento anterior, mas não foi suficientemente desenvolvida. Para os autores, Ortega y Gasset e Theodor Adorno, filósofos pessimistas, a emancipação política, do ponto de vista da dimensão ética, pode ser desenvolvida nos bancos escolares, porém não com a tutela do Estado, quer dizer, como política pedagógica prioritária de um Estado, enfaticamente Estado contemporâneo. Antes de desenvolver a questão, vale apontar por que, por diversas vezes, tem-se usado, com relação ao pensamento orteguiano e adorniano, a expressão *pessimistas*. A razão é simples, não existe possibilidade, no tempo de tais autores, de realizar um projeto emancipatório, capaz de atender a todos os

indivíduos. Em outros termos, a emancipação política não pode, para tais autores, realizar-se como projeto universal.

Tomando a discussão de forma parcial, ou seja, sem uma análise mais aprofundada, é plausível dizer que os autores são, do ponto de vista do debate que circunscreve as escolas socrática e sofista, platônicos; quer dizer, não existe possibilidade, para tais pensadores, de se ensinar a virtude, mais precisamente, de emancipar politicamente a todos os indivíduos. De volta ao debate das escolas gregas da antiguidade, percebe-se que o ensino da virtude estava condicionado à natureza dos indivíduos, tendo em vista que a impossibilidade de se ensinar a virtude era em função da natureza, isto é, alguns, por natureza, possuíam, em sua interioridade, a virtude e, outros, não eram possuidores dessa dádiva divina.

Pois bem, no entendimento de Ortega y Gasset e Theodor Adorno, não se trata de uma natureza possuidora da virtude, pelo contrário, todos os homens podem emancipar-se politicamente, mas nem todos são capazes de se aventurar nessa empreitada de emancipação. É um dos problemas para que a emancipação política não ocorra é, justamente, a ausência de uma política de Estado, no sentido educacional, que esteja voltada à emancipação política. É mister a observação de que ambos os autores deslocam a discussão do ensino da virtude, feita pelas escolas socrática e sofista, da natureza humana para as instituições. A emancipação não acontece, no primeiro momento, em razão das políticas de Estado. É por conta disso que a presente pesquisa insistiu na afirmação *filósofos pessimistas*, pois, para Ortega y Gasset e Theodor Adorno, a sociedade de seu tempo não poderia, por meio do Estado, assegurar, para todos os indivíduos, a emancipação política.

Nesse tocante, a tese teve como rumo apontar o conceito de emancipação política, com base nos pensadores delineados, e, ainda, abriu espaço para cotejar uma seta, também por meio dos autores, para a efetivação do projeto político de emancipação. Esse projeto de emancipação política não seria direcionado à humanidade de um modo geral, mas para cada indivíduo que, por meio de um educador político, compreendesse-se no papel de agente político.

É entendível que a discussão de educação, no sentido de emancipação, deixa de ser papel exclusivamente do Estado, e passa a depender do sujeito, o educador. E de forma muito específica, assim como discutido anteriormente. Logo, Theodor Adorno apresenta, como condição fundante de seu projeto político, a

construção da identidade do sujeito, quer dizer, o professor é, em concordância com o pensamento adorniano, o responsável, quase que direto, pela formação, ainda que transitória, dessa identidade via autoridade. A discussão de identidade transitória pode ser pensada como algo dinâmico: no primeiro momento, o professor, por meio da autoridade, é responsável por parte dessa identidade e, secundamente, o educando, de posse da maturidade, rompe com a autoridade do docente, ou seja, torna-se um sujeito passível de liberdade. Em outros termos, fortalece a identidade a partir das escolhas que se apresentam como circunstâncias.

Nesse sentido, tratando-se da formação para as primeiras idades, o papel do educador é de austeridade. Todavia, uma austeridade capaz de representar, em determinado momento, a figura do herói; ou ainda, tem-se a perspectiva de Theodor Adorno fazendo uma leitura de Freud, a figura do pai. No entanto, essa imagem do educador não pode se configurar como uma coisa prolongada, pelo contrário, deve ser transitória e de conversão do herói em anti-herói. Vale ressaltar que a imagem do anti-herói adorniano é no viés positivo, não pejorativo. Quer dizer, o educador precisa ter clareza do papel que desempenha e, conseqüentemente, configura-se em um sujeito importante, sendo que tal importância se faz a partir do caráter transitório¹¹¹. Indubitavelmente, a discussão pode ser melhor compreendida no acesso à assertiva de o autor de *Educação e Emancipação* (2011, p. 177)

penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo de emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens.

O docente precisa, de posse dessa autoridade, reconhecê-la como passageira. Do contrário, não haverá a possibilidade de emancipação, tendo em vista que ocorrerá uma formação à barbárie pautada na existência desse homem que, no itinerário orteguiano, denomina-se de homem-massa.

Ainda em consonância com Theodor Adorno, deve-se notar que, caso o professor perceba-se enquanto educador, ou seja, profissional capaz de fazer uso

¹¹¹Para Becker, na obra *Educação e emancipação*, interlocutor no diálogo, sujeito de dialoga com Theodor Adorno, faz a seguinte observação, quando discute a questão da autoridade e do caráter transitório do professor (2011, p. 177): “afirma-se que não tem sentido uma escola sem professores, mas que, por sua vez, o professor precisa ter clareza quanto que a sua tarefa principal consiste em se tornar supérfluo”. Esta observação é no sentido de deixar claro o momento em que o professor outorga para seu aluno o direito de fazer o seu próprio caminho, isto é, encontra-se com sua *emancipação política*.

adequado e corretamente de conceitos que são, antes de tudo, filosóficos, será possível conjecturar a noção de *emancipação política* e sua efetivação. Entretanto, essa é uma parte da discussão, quer dizer, a emancipação política não depende prioritariamente do agente educador, e sim, conforme aludido, da relação entre docente e educando, ou seja, do compromisso do educador e do desejo do educando, pois, emancipação deve, na pesquisa em curso, ser caracterizada como direito e, por isso, o discente escolhe se deseja ou não exercer o direito de emancipar-se politicamente.

Essa não é uma relação fácil de se conceber, principalmente, quando se pretende assegurar a emancipação política, pois, é preciso que as duas partes, a saber, educador e educando, cumpram com o seu papel. O professor pode até fazer a sua parte, pode assumir a condição de austeridade, ser firme no propósito de configurar-se como autoridade. No entanto, se não existir a correspondência do outro lado, se o educando não levar a sério o projeto de emancipação política, de nada adiantará.

Nesses termos, é preciso que o sujeito a ser emancipado queira a emancipação. Todavia, como é possível que esse sujeito, participante de uma sociedade de massa, nas palavras de Theodor Adorno, participante de uma semicultura, tenha inclinações para a emancipação?

A definição de emancipação política, no expediente orteguiano e adorniano, é um problema fácil de se resolver, conceituar. E essa definição vem adquirindo corporeidade desde o primeiro capítulo quando, a partir das escolas socrática e sofista, adentrou-se no debate em torno da virtude. Mas, quando se trata de apresentar em que medida é possível emancipar, politicamente, o sujeito, o problema se torna fulcral.

É plausível, ao se considerar toda discussão já arrolada, apontar que a emancipação, na perspectiva orteguiana e adorniana, nasce de uma relação entre educador e educando, dentro do espaço escolar. Também é possível indicar que a emancipação pode ocorrer, independente do Estado, ou seja, da força do Estado. Ainda, como fechamento da tese, a partir dos pensadores Ortega y Gasset e Theodor Adorno, é verossímil afirmar que a escola, enquanto portadora da educação formal, é muito mais reprodutivista do que emancipadora.

Houve, no corpo da tese, o questionamento: a escola é capaz de reproduzir ou de emancipar os seus indivíduos. De posse da discussão delineada até o momento é possível, sobretudo no expediente orteguiano e adorniano, chegar à seguinte conclusão – a escola, enquanto portadora da educação formal, é reprodutora, quer dizer, tem, como um dos objetivos, reproduzir a realidade para manutenção da ordem do Estado. É dentro desse sistema de reprodução da ordem que os pensadores Ortega y Gasset e Theodor Adorno vão reclamar a formação para a emancipação. Nesse tocante, vale acrescentar que não se pretende adentrar na discussão da teoria critico-reprodutivista da escola, mas, com base nos autores mencionados, teorizar sobre o conceito de emancipação política e sua efetivação na relação entre docente e discente.

Em concordância com o conteúdo expresso, Ortega y Gasset assevera que a sociedade contemporânea vive o seu maior dilema, a rebelião das massas. E a escola, como aparelho do Estado, não passa de um espaço de formação de massa, quer dizer, de homem-massa. Nesse sentido, de acordo com esse pensador, existe a possibilidade da emancipação, que é uma aventura homérica, pois o que se tem, segundo ele, é uma sociedade de massa e que não deseja deixar de ser massa. O autor também pontua que os homens que têm frequentado os centros educacionais são, na sua grande maioria, homens-massa. Por isso, na perspectiva de Ortega y Gasset e Theodor Adorno, faz-se premente a desbarbarização, em outras palavras, a formação para a emancipação política. É preciso que, dentro desse espaço escolar formal, educador e educando atinem para esse projeto que requer esforço e sacrifício, mas que pode, não só garantir à sociedade a desbarbarização, mas também uma formação salutar contra “o pensamento massa”, isto é, a vida despossuída de singularidade, de mistério e de drama.

Desse modo, a tese sustenta que existe a possibilidade de fazer o asseguramento da emancipação política na escola formal, mesmo que não seja essa a política pedagógica proposta pelo Estado. Pelo exteriorizado, de acordo com os autores Ortega y Gasset e Theodor Adorno, há, ainda que ínfima ou remota, a possibilidade de desbarbarização da barbárie, que não nascerá de um projeto coletivo, ou seja, de toda uma sociedade, mas de homens que compreendem que a vida é finita e que, por isso, aventuram-se na vida como desbravadores do paraíso. Esses homens, homens-especiais, sabem que não se trata, como bem focalizado

por Ortega y Gasset, de orquestrar um projeto para o mundo, sim para sua circunstância, no intuito de transformar a sua circunstância e não a do outro, com ênfase a sua como condição de salvamento de sua realidade.

Por fim, quando se perguntou, em momentos anteriores, qual é o papel da escola formal, principalmente frente ao Estado contemporâneo, é possível responder de forma simples e sem maiores alongamentos. O papel da escola, segundo a compreensão da tese, é de que a escola formal é uma escola de reprodução da lógica do Estado. A discussão conceitual de Estado foi no sentido de apontar que ele, o Estado, historicamente, ainda que seja do ponto de vista teórico, sempre determinou e comandou as relações entre homens, independentemente dos autores, tendo em vista que todos eles apontaram, seja como teoria ou como denúncia, o Estado como o organizador da vida social e responsável direto pelo controle das instituições em que cada sujeito encontra-se submetido.

4.2 Da Filosofia à sua concretude

Da Filosofia à sua concretude pode-se configurar como o resultado final da tese, ou seja, o desejo de finalização de um trabalho que é, certamente, inconcluso. Esta inconclusão não deve desmerecer o trabalho acadêmico; pelo contrário, deve estender o convite para que outros pesquisadores possam aventurar-se nessa empreitada e resolver o que não parece resolvido ou, quem sabe, suscitar outras respostas para questões que foram sendo aventadas ao longo desta pesquisa acadêmica. Frente ao exposto, enquanto último tópico deste trabalho, pretende-se fazer considerações a partir da Filosofia, enfatizando o que poderia se denominar de concretude, ou seja, a efetivação, no “chão da escola”, do conceito filosófico de emancipação política.

Por diversas vezes, em quase todos os capítulos, o conceito de emancipação foi pensado como alternativa contra a barbárie e, principalmente, como elemento de realização existencial no viés de justiça e de ética. Uma discussão que, no ambiente filosófico, faz bastante sentido, pois é sabido que a Filosofia opera no reino do conceito. No entanto, a questão é pensar a discussão conceitual e sua efetivação na vida prática, isto é, no espaço de formação educacional, onde a

realidade é atravessada por uma série de complexidades, do tipo, realidade social, realidade econômica, realidade familiar e também realidade política.

Em congruência com as discussões, é perceptível que não existe, do ponto de vista metodológico, um caminho definido para se garantir a emancipação política. Todavia, essa ausência de um método para a emancipação não pode ser obstáculo para que se possa, não só pensar, filosoficamente, a emancipação, mas também efetivar uma concretude dessa prática emancipatória. Decerto que, no expediente orteguiano, a concretude da emancipação é uma aventura homérica, o que não significa que não possa acontecer o exercício cotidiano da emancipação. Por essa via, a partir da discussão arrolada, a emancipação política deve ser a bandeira de toda e qualquer realidade escolar, mesmo que seja, dito anteriormente, uma aventura homérica, pois é, ainda segundo Ortega y Gasset e Theodor Adorno, somente por meio desse procedimento político que se evita a barbárie.

Quando se pretende a concretude de um conceito, especialmente de um polissêmico, *emancipação*, ainda que seja em termos filosóficos, não se pode negar a dificuldade que entorna a empreitada. Nesse tocante, deve-se levar em consideração, no sentido orteguiano, a perspectiva do drama, quer dizer, do dilema em que o sujeito se aventura, a saber, a concretude do conceito. Foi dito, com base em um longo debate filosófico que, por meio do Estado, chega ser quase que impossível efetivar a *emancipação política* dos indivíduos, isso porque, de acordo com o discutido, o Estado, na contemporaneidade, tem uma lógica própria de conduzir a direção das instituições, bem como de se fazer reproduzir nas relações entre os indivíduos que se encontram, na perspectiva de Bourdieu (2014), estatizados. Por essa razão, não se pode outorgar ao Estado, ou dele esperar, para que o conceito se concretize como realidade política no interior das escolas formais.

Dessa maneira, compete a cada sujeito, elemento constitutivo da escola formal, fazer a sua parte, quer dizer, assumir como projeto pessoal a efetivação do projeto político de Ortega y Gasset e Theodor Adorno, a saber, concretizar a emancipação política. De fato, é um projeto que não atenderá a todos os indivíduos, ou melhor, a escola formal será, por muito tempo, o lugar do homem-massa e, conseqüentemente, a escola, por meio dessa tipologia de homem, chancelará a barbárie.

Não se trata de reproduzir uma visão pessimista advinda do pensamento orteguiano e adorniano, mas trata-se de um realismo que Ortega y Gasset (1987) chamou de problema visual, isto é, não se pode negar o que é visível, o que se faz presente aos olhos escancarados. É nesse contexto de realismo que deve acontecer a concretude do conceito, ou seja, que deve efetivar o projeto político de emancipação. Nesse sentido, não é tarefa dos agentes da escola, professores, emancipar a humanidade, mas antes disso, estabelecer uma relação firme, na perspectiva orteguiana e adorniana, entre educador e educando para garantia do direito à emancipação. Decerto que, dito anteriormente e em consonância com Ortega y Gasset, alguns homens, educandos, vão se aventurar, frente ao direito à emancipação, na construção de uma vida autêntica, uma vida nobre. Outros, ainda segundo o filósofo espanhol, vão preferir a condição de massa, porque nessa condição não há sacrifício, não há meta, não há esforço e a vida não é pensada como um drama cotidiano. Assim, nas palavras de Ortega y Gasset (1987, p.177), somente o homem-especial compreende a vida e seu real sentido, considerando que a vida, para o homem-especial, configura-se da seguinte maneira:

viver é ir disparado em direção a algo, é caminhar em direção a uma meta. A meta não é meu caminhar, não é minha vida; é algo em que coloco esta última e que, portanto, está fora dela, mais além. Se me resolvo andar só por dentro de minha vida, egoisticamente, não avanço, não vou a nenhum lugar; dou voltas e mais voltas no mesmo lugar.

Por essa razão, no entendimento orteguiano, o homem-massa não compreende que a vida é um elemento finito e que, por isso, ao homem-especial, compete dedicar-se a uma meta, meta como projeto, como dedicação, como vocação capaz de suplantar o seu próprio destino, ou seja, sua condição circunstancial em nome dessa meta, meta que não é ele, e sim algo fora dele.

Com relação ao homem-massa, segundo o pensador espanhol, esse homem, despossuído de singularidade é o Adão, o Adão que se perde no paraíso, mas que pode ser o novo Adão, o que se aventura como homem-especial na construção de uma vida autêntica, pois depende dele a emancipação, considerando-a um direito e direito a ser homem-especial.

Por essa via, a concretude do conceito de emancipação se faz como chamado, mas um chamado orteguiano e adorniano, chamado para uma vida de

adaptação, no sentido de compreender o mundo e transformá-lo. Chamado para uma vida de conscientização, no sentido de ser no mundo, isto é, assumir uma condição de singularidade e de individuação. Essas são as condições para efetivar a emancipação política, ou seja, elementos capazes de unir, numa relação política, educador e educando para o asseguramento desse direito, a saber, emancipação política.

CONCLUSÃO

A conclusão de um trabalho acadêmico, independentemente do nível, é quase sempre perpassada pelo sentimento da angústia. Esta, para além da Filosofia, se faz como problema para o pesquisador, quer dizer, saber se houve a elucidação da investigação proposta na caminhada acadêmica.

Por certo que a conclusão é parte que ultrapassa considerações e arremates; a conclusão de um trabalho configura-se como uma ampla reflexão de toda a caminhada, bem como a compreensão angustiante de que falta a última

palavra. Toda via, não se pode negligenciar o trabalho acadêmico, em razão desse sentimento de angústia, assim como da sensação de que a última palavra se ausenta.

Ao final desta pesquisa foi possível determinar o alcance do conceito de emancipação política a partir dos escritos de Ortega y Gasset e Theodor Adorno. Também, de posse de um logo debate em torno do ensino da virtude, pode-se concluir que, virtude, como sinônimo de emancipação, pode e deve ser ensinada, pois esta, em consonância com a pesquisa que se finda, é um direito.

Para além disso, no contexto do debate, a tese avançou, com relação à conceituação, e chegou à conclusão de que emancipação política é um direito de todo e qualquer indivíduo. Nesse sentido, pode-se dizer que a tese resolveu, do ponto de vista da proposta metodológica, o seu problema de pesquisa. Na verdade, foram dois problemas, isto é, primeiro, conceituar, no expediente orteguiano e adorniano, emancipação política e, segundo, verificar se é plausível, dentro do Estado contemporâneo, a efetivação da emancipação política para todos os indivíduos a partir da realidade escolar formal. O que não significa dizer que não exista, em algum grau, o sentimento de angústia no que pese à caminhada de doutoramento.

Não se trata de saber se a discussão, no campo da pesquisa, deu-se de forma parcial ou aprofundada; mas de saber se esse problema de pesquisa foi suficientemente gratificante, pois foram quase quatro anos de pesquisa, de debate, de aprofundamento, de arremates e de conclusões. Quatro anos de proximidade com dois autores, a saber, Ortega y Gasset e Theodor Adorno, com fortes inclinações ao filósofo espanhol, o *autor-universo*, no dizer da professora doutora Regina Michelotto. No entanto, há de se considerar que essa questão não carece de uma resposta, tendo em vista que trata-se de uma angústia muito pessoal.

A sensação de que falta a última palavra é, de certa maneira, uma inquietação bastante pessoal, especialmente com relação ao pensador Ortega y Gasset. De certo que houve uma maior dedicação a esse autor e, por isso, são muito mais páginas a ele dedicadas, são muitas as citações e, como sublinhado em momentos anteriores, as considerações filosóficas de Ortega y Gasset foram trabalhadas de forma exaustiva. A inquietação se faz em razão do estilo de escrita acadêmica adotado nesta pesquisa, em que nada se parece com o estilo de escrita

do autor focado, que é, dentre muitas coisas, metafórica e poética. Mas, tratando-se de um trabalho acadêmico, isto é, uma tese de doutoramento, a pesquisa se desenvolveu por meio de um rigor lógico e científico no sentido de responder às questões-problemas, conceituar, no itinerário filosófico de Ortega y Gasset e Theodor Adorno, emancipação política e, como segundo problema, saber se é possível, dentro do Estado contemporâneo, por meio da educação formal, assegurar, politicamente, a emancipação para todos os indivíduos.

Pelo exposto, o trabalho corporificou-se a partir de quatro momentos. Inicialmente, no primeiro capítulo, fez-se uma leitura da história da Filosofia, principiando do seu nascimento e alguns de seus períodos históricos para localizar uma discussão de Educação e também de Estado. Desse modo, ainda nesse primeiro segmento, observou-se o debate que circunscreve duas escolas no cenário grego antigo, a saber, escolas socrática e sofista, no que compreende a possibilidade do ensino da virtude. A discussão aconteceu no sentido de pensar a origem do conceito de emancipação, uma vez que, na tese em curso, os conceitos de virtude e de emancipação são equivalentes. Posteriormente, fez-se a leitura política dos autores Platão, Aristóteles, Maquiavel, Hobbes, Rousseau e Bourdieu para compreender a noção de Estado e sua natureza no itinerário político-filosófico. Esse momento foi trabalhado no primeiro capítulo. Um capítulo bastante extenso, mas que se fez preciso em razão de construir um texto-base de fundamentação conceitual de educação, virtude e Estado.

O segundo momento, denominado de segundo capítulo, foi de compreensão do autor Ortega y Gasset. Por conta disso, fez-se uma leitura interna e estrutural das obras *Espanha Invertebrada* e *A Rebelião das Massas*. Buscou-se a fundamentação tipológica de homem, a saber, homem-massa e homem-especial, ao passo que as influências filosóficas no pensamento orteguiano vieram à tona, bem como o desdobramento de seu arcabouço teórico na construção filosófica e política de outros autores. Esse foi um momento em que se atinou para a localização histórica de um autor e também da construção teórica no viés de formalizar, no cenário educacional, um conceito político. É justamente no capítulo segundo que localizou-se a fundamentação de conceitos, imprescindíveis e específicos no pensamento orteguiano, e, de forma especial, a conceituação dos tipos humanos, ou seja, do homem que é massa e do homem que é especial.

O terceiro momento, articulado como terceiro capítulo foi, talvez, o mais relevante. A importância não se dá com relação à estruturação da tese, mas acontece em função da construção desse capítulo. Fez-se a leitura de textos adornianos, especialmente uma leitura interna e estrutural da obra *Educação e Emancipação*. De posse dessa leitura interna da obra de Theodor Adorno, buscou-se uma relação de aproximação entre o pensamento orteguiano com o pensamento adorniano, com vistas à formalização do conceito de emancipação política. Pode-se dizer que a construção conceitual aconteceu, justamente, nesse momento da tese, pois, a partir dessa relação entre os autores é que se pôde, por meio de uma série de imbricação de conceitos como adaptação, conscientização, individuação etc., formalizar, no expediente orteguiano e adorniano, o conceito de emancipação política.

No quarto capítulo almejou-se o arremate dos questionamentos propostos ao longo da caminhada, bem como responder ou problematizar questões que são da Filosofia, mas que se traduzem no cenário educacional; assim, denominou-se o momento de considerações da Filosofia ao cotidiano. De fato, essa é uma parte de menor relevância, considerando que a proposta doutoral, era clarificar, conceitualmente, a emancipação; Porém, essa seção teve imprescindibilidade significativa, pois apresentou resultados e fez diagnósticos do pensamento orteguiano e seu desdobramento no cenário educacional. E foi especificadamente nesse capítulo que buscou-se responder o segundo problema da tese, responder se é possível, no Estado contemporâneo, por meio da educação formal, garantir a todos os indivíduos a emancipação política.

Contudo, baseando-se na discussão arrolada ao longo dos capítulos, foram várias as indagações vinculadas aos objetivos de compreender o conceito de emancipação política nos escritos orteguianos e adornianos e clarificá-los, via Filosofia, bem como responder se existe possibilidade de assegurar, a todos os indivíduos, a emancipação política por meio da escola formal no Estado contemporâneo. Nesse bojo, pode-se dizer que os questionamentos foram, certamente, respondidos. O uso do advérbio “certamente” indica, de forma filosófica, a possibilidade da existência de outras respostas, quer dizer, a pesquisa atina para novos debates.

Tratando-se de uma tese doutoral, a pesquisa em curso assegura, dentro desse expediente filosófico orteguiano e adorniano, um conceito político de emancipação e que pode, no cenário educacional, servir como instrumento de desbarbarização da barbárie. Dito de outro modo, a partir da pesquisa, isto é, de seu resultado final, existe, como elemento filosófico, um caminho contra a barbárie cotidiana, a saber, a emancipação política.

Quanto ao problema de pesquisa? Uma clarificação conceitual a partir de outros tantos conceitos. Essa sistematização de conceito aconteceu no expediente político- filosófico de Ortega y Gasset e Theodor Adorno. Para tanto, de posse da pesquisa, houve uma conceituação de emancipação política e, ainda, a compreensão de que não só é possível definir emancipação, mas para além disso, praticá-la, quer dizer, fazer com que as pessoas possam agir de forma emancipada diante de sua circunstância.

O objetivo dessa discussão foi de fazer um recorte nas obras de Ortega y Gasset e Theodor Adorno para, com base em uma compreensão filosófica, conceituar o que se denomina de emancipação política nos escritos orteguianos e adornianos. Para tanto, visando a um melhor entendimento do conceito, almejou-se a relação entre o que os filósofos gregos antigos, com ênfase às escolas socrática e sofista, chamavam de virtude, contrapondo com aquilo que os filósofos contemporâneos chamam de emancipação e, por isso, a tese partiu do princípio de que os conceitos, virtude e emancipação são correlatos.

Para realização deste trabalho doutoral, buscou-se uma leitura estrutural e analítica de textos da Filosofia, da História, da Política e da Educação. Posteriormente, a pesquisa elaborou uma leitura interna de autores, sobretudo da Filosofia, relacionando-os, com o propósito de fazer aproximações e distanciamentos teóricos. A importância da pesquisa dá-se em razão do conceito de emancipação política, isto é, da formalização conceitual no sentido filosófico, bem como de sua pertinência para o cenário educacional. As referências bibliográficas, em graus diferentes, contribuíram para sistematizar os conceitos, ao passo que possibilitaram uma ampliação no debate circunscrito em torno da emancipação política e sua relação com demais conceitos, especialmente os filosóficos e educacionais.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

_____. **Conceito de Iluminismo**. São Paulo: Nova Cultural, 1975.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1996.

ALMEIDA, Antonio Charles Santiago. **Os conceitos Políticos em Ortega y Gasset**, 2009. 108 f. Dissertação (mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. 2009.

_____. Reflexões Sociológicas: rascunhos de leitura. In: ALMEIDA; Antonio Charles Santiago, SAMON; Noyama, SCHNORR; Giselle Moura. **Filosofia e Escola: Vivências, Desafios e Possibilidades**. São Paulo: LiberArtes, 2014.

AMOEDO, Margarida Isaura Almeida. **José Ortega y Gasset: a aventura filosófica da educação**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2002.

ARENDT, H. **As origens do totalitarismo: Anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Cia das Letras, 2004

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Nova cultura, 1978.

_____. **A política**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ARON, Raymond. **As etapas do pensamento sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BENJAMIN, Walter. **Teses sobre o conceito de história**. In: LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza (Orgs.). **Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia**. São Paulo/Rio de Janeiro: LTC, 1977.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade: Para uma Teoria Geral da Política**, São Paulo: Paz e Terra, 2012.

_____. **O Futuro da Democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001

BODÉÜS, Richard. **Aristóteles. A justiça e a Cidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012

_____. **Razões Práticas**. Sobre a Teoria da Ação. São Paulo: Papirus Editora, 2014.

BRASIL, **Constituição Da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2003/2004.

BURRNS, Edward Mccnall. **História da Civilização Ocidental**. Porto alegre: Editora Globo, 1971.

CARVALHO, José Maurício de. **Introdução à Filosofia da Razão Vital de Ortega y Gasset**. Londrina: Cefil, 2002.

CHÂTELET, François. **História das Ideias Políticas**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000.

COMTE, Auguste. **Curso de Filosofia Positiva**. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

COMTE-SPONVILLE. André. **Pequeno Tratado Das Grandes Virtudes**. São Paulo: Editora Positivo, 2009.

DIÔGENES, Laértios. **Vidas e Doutrinas dos Filósofos Ilustres**. Brasília: UnB, 2008.

DURKHEIM. Émile. **Educação e Sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Lições de Sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FERRATER MORA. José Ortega y Gasset etapas de uma filosofia. Barcelona: Editorial Seix Barral S.A, 1958.

FREITAG, Barbara. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na Civilização e outros trabalhos**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. VIII.

GUTHRIE. W.K.C. **Os Sofistas**. São Paulo: Paulus, 1995.

HOBBS, Thomas. **O leviatã**. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel Resposta à pergunta: Que é Esclarecimento? In: **Textos Seletos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciências Sociais**. Elementos para uma análise marxista. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

LUCI, John Victor. **Curso de Filosofia Grega**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

MAQUIAVEL. **Comentários sobre a Primeira Década de Tito Lívio: “discorsi”**. Brasília: Editora UnB, 2000.

_____. **O Príncipe**. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2001.

_____. **O Capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, v. I.

_____. **Crítica da Filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____. **Teses contra Feuerbach**. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MARÍAS, Julián. **História da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Acerca de Ortega y Gasset**. Madrid: Espasa Calpe, 1991.

MARTINS, José de Souza. **A Sociabilidade do homem simples**. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

MARTINEZ, Paulo. **A Teoria das elites**. São Paulo: Scipione, 1997.

MEDEIROS, Cristina Carta Cardoso. **A Teoria Sociológica de Pierre Bourdieu na produção discente dos Programas de Pós-Graduação em educação no Brasil (1965-2004)**, 2007, 365 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná – UFPR.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.

MONDIN, Batista. **O homem, quem é ele?** São Paulo: Paulus, 1980.

NIETZSCHE, Friedrich. In. **Os Pré-Socráticos**. São Paulo: Nova Cultural, 1973.

_____. “A Grande Política” Fragmentos. In: **clássicos de Filosofia: Fragmento Póstumo de 15 de fevereiro de 1887**. In: Cadernos de Tradução nº 3. IFCH / UNICAMP, 2005.

_____. **Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Genealogia da Moral**. São Paulo: Editora Escola, 2009.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **Adão no paraíso e outros ensaios de estética**. São Paulo, Cortez Editora, 2002.

_____. **España Invertebrada**. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial, 1959.

_____. **La pedagogia social como programa político**. Discursos Políticos. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

_____. **La ciencia y la religión como problemas políticos**. Discursos Políticos. Madrid: Alianza Editorial, 1990.

_____. **Meditações de Quixote**. São Paulo: Editora Livro Ibero Americano Ltda., 1967

PLATÃO, **A República**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **As Leis**. São Paulo: Edições Profissionais Ltda, 1999

_____. **O Mênon**. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

_____. **O Protágoras**. São Paulo: Edipro, 2007.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia**. São Paulo: Paulus, 1990, v. I.

RIBEIRO, Renato Janine. **Ao leitor sem medo**: Hobbes escrevendo contra seu tempo. São Paulo: UFMG, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso Sobre a Origem da Desigualdade Entre os Homens**. Nova Cultural, 1978.

_____. **O contrato social**. São Paulo: Nova Cultural, 1978.

SADEK, Maria Tereza. In: WEFFORT, Francisco. C. (Org.) **Os Clássicos da Política**. São Paulo: Editora Ática, 2006, v. I.

SÓFOCLES. **Trilogia Tebana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

VERNANT, Jean-Pierre. **Mito e pensamento entre os Gregos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.